

WIESŁAW JAMROŻEK

**Kongresy i zjazdy
pedagogiczne
w rozwoju polskiej myśli
i praktyki edukacyjnej
(do 1939 roku)**



WYDAWNICTWO NAUKOWE UAM

**Kongresy i zjazdy
pedagogiczne
w rozwoju polskiej myśli
i praktyki edukacyjnej
(do 1939 roku)**

UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
SERIA PSYCHOLOGIA I PEDAGOGIKA NR 226



POZNAŃ 2015

WIESŁAW JAMROŹEK

**Kongresy i zjazdy
pedagogiczne
w rozwoju polskiej myśli
i praktyki edukacyjnej
(do 1939 roku)**



ABSTRACT. Jamrózek Wiesław, *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w rozwoju polskiej myśli i praktyki edukacyjnej (do 1939 roku)* [Pedagogical Congresses and Meetings and the Development of Polish Educational Thought and Practice (until 1939)]. Poznań 2015. Adam Mickiewicz University Press. Seria Psychologia i Pedagogika nr 226. Pp. 194. ISBN 978-83-232-2942-1. ISSN 0083-4254. Text in Polish with a summary in English.

This text first presents two congresses that were organized in Lviv, still in the period of national subjugation: the First Polish Pedagogical Congress [*PL: Kongres Pedagogiczny*], which took place on July 17-19, 1894, and the Second Polish Pedagogical Congress, which was held on November 1-2, 1909. Next, the text describes congresses (meetings) that were organized after Poland had regained independence: the National Educational Meeting [*PL: Ogólnopolski Zjazd Oświatowy*] in Warsaw, which took place on April 14-17, 1919 (and which went down in history as “Teachers’ Sejm” [*PL: Sejm Nauczycielski*]), the First Pedagogical Congress, which was organized on July 8-10, 1929 (i.e. during the Polish General Exhibition [*PL: Powszechna Wystawa Krajowa*]), the Second Pedagogical Congress, held in Vilnius on July 4-8, 1931, the Third Pedagogical Congress, organized in Lviv on June 17-21, 1933, and the Fourth Pedagogical Congress, which took place in Warsaw on May 27-29, 1939 (in the face of the growing threat from Nazi Germany). This book also analyzes the course and outcome of the National Child Congress [*PL: Ogólnopolski Kongres Dziecka*], which took place in Warsaw on October 1-4, 1938. The above-mentioned meetings and congresses played an important role in developing educational thought and practice in the Polish lands at the turn of the 20th century and in Poland during the interwar period. A wide range of topics were discussed, from problems associated with school and out-of-school education, and issues related to both a child’s and an adult’s education to topics dealing with so-called educational ideology and child care (at different stages of a child’s development and by taking into account children with disabilities).

Wiesław Jamrózek, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, ul. Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Poland.

Recenzent: prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak

© Wiesław Jamrózek 2015

This edition © Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015

Publikacja powstała w ramach projektu badawczego sfinansowanego ze środków Narodowego Centrum Nauki nr NN 108 078 840

ISBN 978-83-232-2942-1

ISSN 0083-4254

Spis treści



Wstęp	7
I. Galicyjskie kongresy pedagogiczne w rozwoju polskiej myśli i praktyki edukacyjnej na przełomie XIX i XX wieku	17
1. Okoliczności zwołania i konteksty kongresów pedagogicznych ...	17
2. Problematyka obrad	31
2.1. Idea wychowania narodowego	31
2.2. Kwestia kształcenia kobiet	38
2.3. Problemy organizacyjne, programowe i wychowawcze szkół .	43
2.4. Problemy opieki nad dziećmi i młodzieżą	52
2.5. Problemy pozaszkolnej pracy oświatowej i edukacji dorosłych ..	56
2.6. Teoretyczno-metodyczne zagadnienia edukacji i ich popularyzacja	58
II. Idee edukacyjne i dorobek programowy kongresów i zjazdów pedagogicznych w Drugiej Rzeczypospolitej	63
1. Okoliczności zwołania i konteksty kongresów i zjazdów pedagogicznych	63
2. Problematyka obrad	95
2.1. Zagadnienia ustrojowo-organizacyjne szkolnictwa	95
2.2. Problemy kształcenia i statusu społecznego nauczycieli	113
2.3. Problematyka teleologii wychowawczej i edukacji obywatelskiej	125
2.4. Problematyka opieki nad dziećmi i młodzieżą	139
2.5. Zagadnienia oświaty pozaszkolnej i edukacji dorosłych	158
2.6. Problemy teoretyczno-metodyczne i nowatorstwa pedagogicznego	167
Zakończenie	181
Bibliografia	185
Pedagogical Congresses and Meetings and the Development of Polish Educational Thought and Practice (until 1939) (Summary)	193

Wstęp



Dużą rolę w rozwoju myśli i praktyki edukacyjnej na ziemiach polskich na przełomie XIX i XX wieku oraz w Polsce międzywojennej odegrały kongresy i zjazdy pedagogiczne zwoływane w tym czasie przez środowiska nauczycielskie i pedagogiczne oraz związanych z nimi teoretyków edukacji. Chodzi tutaj głównie o dwa kongresy lwowskie: Pierwszy Polski Kongres Pedagogiczny z 1894 roku oraz Drugi Polski Kongres Pedagogiczny z roku 1909, a następnie o kongresy (zjazdy) organizowane już po odzyskaniu niepodległości: Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Warszawie z 1919 roku, Pierwszy Kongres Pedagogiczny w Poznaniu z 1929 roku, Drugi Kongres Pedagogiczny w Wilnie z 1931 roku, Trzeci Kongres Pedagogiczny we Lwowie z 1933 roku, Czwarty Kongres Pedagogiczny w Warszawie z 1939 roku. Do tego wykazu kongresów można włączyć jeszcze – ze względu na jego zakres merytoryczny i rangę – Ogólnopolski Kongres Dziecka, który odbył się w Warszawie w 1938 roku.

Wymienione kongresy i zjazdy pedagogiczne we wskazanym okresie nie znalazły jednak dotychczas wystarczającego odbicia w literaturze. Nadal brakuje przede wszystkim studium, które ujmowałoby je w sposób całościowy z uwzględnieniem szerszego kontekstu historycznego. Niewątpliwie stosunkowo największą uwagę poświęcono im w książce przygotowanej pod redakcją Alicji Kicowskiej, zawierającej materiały prezentowane podczas konferencji naukowej zorganizowanej w Olsztynie w 2000 roku¹. Publikacja ta jest próbą

¹ *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w Polsce w XX wieku*, red. A. Kicowska, Toruń 2001. Publikacja ta – będąca pokłosiem konferencji

przedstawienia różnego rodzaju kongresów pedagogicznych i zjazdów oświatowych w Polsce XX wieku (o różnym zasięgu i charakterze), ich problematyki i dorobku. Na temat zjazdów i kongresów pedagogicznych w Polsce do 1939 roku, wskazanych powyżej, piszą w tej książce: Halina Płocha², Halina Gajdamowicz³, Elżbieta Magiera⁴, Tadeusz Jałmużna⁵, Urszula Moskalik⁶, Danuta Koźmian⁷, Małgorzata Posłuszna⁸, Wie-

naukowej zorganizowanej w dniach 18-20 września 2000 roku w Olsztynie przez trzy ośrodki naukowe: Zakład Pedagogiki Historyczno-Porównawczej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Zakład Historii Wychowania Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz Zakład Historii Myśli i Doktryn Pedagogicznych Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy (obecnego Uniwersytetu im. Kazimierza Wielkiego) – została wydana w trakcie przygotowań do IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego we wrześniu 2001 roku w Olsztynie, kolejnego ze zjazdów pedagogicznych organizowanych w Trzeciej Rzeczypospolitej przez Polskie Towarzystwo Pedagogiczne (od 1993 roku).

² H. Płocha, *Początki odrodzonego szkolnictwa polskiego – Sejm Nauczycielski 14-17.04.1919 r.*, w: *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w Polsce w XX wieku*, s. 15-26.

³ H. Gajdamowicz, *Cele wychowania na kongresach i zjazdach pedagogicznych w II Rzeczypospolitej*, w: *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w Polsce w XX wieku*, s. 27-38.

⁴ E. Magiera, *Stanowisko kongresów pedagogicznych Drugiej Rzeczypospolitej wobec wychowania państwowego*, w: *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w Polsce w XX wieku*, s. 39-54.

⁵ T. Jałmużna, *Organizacje młodzieżowe przedmiotem zainteresowań kongresów pedagogicznych w latach międzywojennych*, w: *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w Polsce w XX wieku*, s. 55-62.

⁶ U. Moskalik, *Kongres poznański w cieniu Powszechnej Wystawy Krajowej w 1929 roku*, w: *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w Polsce w XX wieku*, s. 72-79.

⁷ D. Koźmian, *III Kongres Pedagogiczny we Lwowie i jego wpływ na kształtowanie ustroju szkolnego oraz tworzenie nowych programów nauczania w Drugiej Rzeczypospolitej*, w: *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w Polsce w XX wieku*, s. 80-95.

⁸ M. Posłuszna, *Edukacja zdrowotna w świetle dyskusji i postanowień kongresów pedagogicznych II Rzeczypospolitej*, w: *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w Polsce w XX wieku*, s. 106-120.

sław Jamrożek⁹ i Justyna Gulczyńska¹⁰. Przedstawiali oni najczęściej dyskusję toczoną podczas kongresów i ich dorobek w zakresie wybranej tematyki (celów wychowania, ustroju szkolnego, edukacji zdrowotnej, opieki nad dzieckiem, kształcenia nauczycieli).

Przyznać należy, że niewiele miejsca w tej zbiorowej książce, wydanej pod red. A. Kicowskiej, znalazły kongresy galicyjskie. Jeśli chodzi o te ostatnie kongresy pedagogiczne, ważne znaczenie dla ich prezentacji mają przede wszystkim publikacje Czesława Majora i Wacława Marmona¹¹. Informacje na temat tych zjazdów (i podejmowanej na nich problematyki) znajdują się także w wielu innych opracowaniach, np. w kontekście rozważań na temat koncepcji wychowania narodowego w Galicji czy innych zagadnień edukacyjnych przełomu XIX i XX wieku¹².

Spośród zjazdów i kongresów pedagogicznych najwięcej miejsca zajmuje w dotychczasowej literaturze Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Warszawie z 1919 roku (Sejm Nauczycielski). Pisali na jego temat w odrębnych publikacjach w szcze-

⁹ W. Jamrożek, *Problematyka opieki nad dzieckiem na kongresach i zjazdach pedagogicznych w Polsce do 1939 roku*, w: *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w Polsce w XX wieku*, s. 121-137.

¹⁰ J. Gulczyńska, *Problematyka kształcenia nauczycieli podczas kongresów pedagogicznych II Rzeczypospolitej*, w: *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w Polsce w XX wieku*, s. 152-157.

¹¹ Przede wszystkim: Cz. Major, *W poszukiwaniu aksjomatów narodowego wychowania (pierwszy Polski Kongres Pedagogiczny we Lwowie)*, „Przegląd Humanistyczny” 1983, nr 7; Cz. Major, W. Marmon, *Dorobek Drugiego Polskiego Kongresu Pedagogicznego we Lwowie (1909 r.)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny”, *Prace z Historii Oświaty i Wychowania*, red. Z. Ruta, z. 131, Kraków 1989.

¹² Zob. np. B. Jagiełło, *Spór o koncepcję wychowania narodowego i obywatelskiego w latach 1905-1918*, „Przegląd Humanistyczny” 1983, nr 8; W. Jamrożek, *Idee edukacyjne polskiej socjalnej demokracji w Galicji do 1918 r.*, Poznań 1994.

gólności: Stanisław Mauersberg¹³ i Stanisław Świdwiński¹⁴. Wiele uwagi poświęcono jemu również w pracach dotyczących szerszej problematyki, zwłaszcza w opracowaniach Janiny Schoenbrenner¹⁵ i Klemensa Trzebiatowskiego¹⁶. Wydaje się to uzasadnione ze względu na rolę, jaką odegrał Sejm Nauczycielski w kształtowaniu podstaw systemu edukacji narodowej odrodzonej Rzeczypospolitej. Trzeba jednak przyznać, że prezentacja dyskusji oraz sporów toczonych podczas tego zjazdu, jego dorobku i znaczenia nie zawsze dokonywana była w sposób obiektywny i nie bez wpływu ocen oświatowej rzeczywistości w II RP, lansowanych w okresie Polski Ludowej. Spośród wymienionych publikacji pozytywnie wyróżnia się opracowanie S. Mauersberga.

Należy odnotować, iż zjazdy i kongresy pedagogiczne w Polsce okresu międzywojennego są tematem artykułu Wacława Wojtyńskiego, opublikowanego blisko sześćdziesiąt lat temu¹⁷. Tekst ten, choćby ze względu na swoją ograniczoną objętość, jak i związaną z tym pewną ogólnikowość rozważań, stanowić może jednak swoiste wprowadzenie do dalszych badań poświęconych tej problematyce. Zawiera również wiele ocen i sądów wymagających dzisiaj weryfikacji naukowej. Takiej współczesnej weryfikacji wymagają również konstatacje i oceny dotyczące Sejmu Nauczycielskiego

¹³ S. Mauersberg, *Sejm Nauczycielski (14-17 kwietnia 1919)*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1980, t. XXIII.

¹⁴ S. Świdwiński, *Sejm Nauczycielski (14-17 kwietnia 1919 r.) w dziejach polskiej demokracji oświatowej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1947, nr 3-4.

¹⁵ J. Schoenbrenner, *Walka o demokratyczną szkołę polską w latach 1918-1922*, Warszawa 1963.

¹⁶ K. Trzebiatowski, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1918-1932*, Wrocław 1970.

¹⁷ W. Wojtyński, *Zjazdy oświatowe i kongresy pedagogiczne w okresie międzywojennym*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1959, nr 2.

i IV Kongresu Pedagogicznego zawarte w artykule Czesława Wycecha¹⁸.

Zagadnienia ustrojowo-organizacyjne szkolnictwa na zjazdach pedagogicznych w okresie Drugiej Rzeczypospolitej, a także Polski Ludowej, podjął w swoim artykule Stanisław Majewski¹⁹. Przebieg i rezultaty IV Kongresu Pedagogicznego były omawiane także w wielu publikacjach prezentujących szerszą problematykę edukacyjną. W tym kontekście można odwołać się choćby do prac Stanisława Michalskiego²⁰.

Przez dłuższy czas najmniej było informacji w literaturze na temat Kongresu Dziecka z 1938 roku. Jako pierwszy w powojennej historiografii pedagogicznej stosunkowo dużo uwagi poświęcił mu Marian Balcerek, w książce traktującej o rozwoju opieki nad dzieckiem w Polsce międzywojennej²¹. Należy jednak odnotować w tym miejscu, że już w pierwszej dekadzie nowego stulecia ukazały się, na temat kongresu Dziecka, dwie publikacje Jolanty Żmichrowskiej²². Szczególnie ważna jest druga jej praca, z 2007 roku, która stanowi próbę prezentacji, obok przebiegu i rezultatów kongresu, także jego genezy i szerszego kontekstu historycznego.

Wiele publikacji dotyczących kongresów i zjazdów pedagogicznych – powstałych w części w związku z realizacją projektu badawczego finansowanego ze środków Narodowego Cen-

¹⁸ Cz. Wycech, *Dwa kongresy*, „Nowa Szkoła” 1968, nr 10-11.

¹⁹ S. Majewski, *Zagadnienia ustrojowo-organizacyjne szkolnictwa na zjazdach pedagogicznych w Polsce 1918-1961 (wskazania dla współczesności)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1996, nr 3-4.

²⁰ Zob. np. S. Michalski, *Koncepcje systemu edukacji w II Rzeczypospolitej*, Warszawa 1988.

²¹ M. Balcerek, *Rozwój opieki nad dzieckiem w Polsce w latach 1918-1939*, Warszawa 1978, s. 278-284.

²² J. Żmichrowska, *Formy opieki nad dzieckiem w świetle uchwał i postulatów Pierwszego Ogólnopolskiego Kongresu Dziecka*, Legnica 2004; J. Żmichrowska, *Pierwszy Ogólnopolski Kongres Dziecka: 2-4 X 1938*, Częstochowa 2007.

trum Nauki – przygotował również autor przedkładanego opracowania²³. Rozważania i fakty w nich zawarte były później rozszerzane i uzupełniane w toku dalszych prac badawczych o nowe analizy źródłowe oraz nowe konteksty merytoryczne w toku prowadzonego projektu. Niniejsza książka jest swoistym ukoronowaniem tych prac i analiz.

Istniejąca literatura na temat kongresów i zjazdów pedagogicznych na ziemiach polskich do 1939 roku stanowi pewien dorobek. Nie daje ona jednak pełnego i zwartego obrazu problemu, w szczególności w zakresie roli tych zjazdów i kongresów w rozwoju polskiej myśli i praktyki edukacyjnej na przełomie XIX i XX wieku oraz w okresie Polski międzywojennej. Wiele też sądów, wyjaśnień i konstatacji zawartych w tej literaturze wymaga dzisiaj – o czym już wspomiano – weryfikacji z wykorzystaniem najnowszego dorobku nauk historycznych i pedagogicznych. Przedkładana monografia jest zatem próbą wypełnienia istniejącej luki w dotychczasowej historiografii pedagogicznej.

²³ Zob. m.in. W. Jamrożek, *Galiczyjskie kongresy pedagogiczne w rozwoju polskiej myśli i praktyki edukacyjnej na przełomie XIX i XX wieku*, w: *Wychowanie – nierozłączność teorii i praktyki. W perspektywie historii edukacji oraz pedagogiki specjalnej i resocjalizacyjnej*, red. D. Apanel, A. Jaworska, Toruń 2010; tenże, *Kongresy pedagogiczne w rozwoju myśli i praktyki edukacyjnej w II Rzeczypospolitej*, w: *W kręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej*, Seria: Szkoła – Państwo – Społeczeństwo, t. II, red. K. Jakubiak, T. Maliszewski, Gdańsk 2011; tenże, *Lwowskie kongresy pedagogiczne w rozwoju polskiej myśli i praktyki edukacyjnej*, w: *Edukacja – tradycja i współczesność*, red. A. Majkowska, M. Łapot, Częstochowa 2013; tenże, *Oświata dorosłych podczas obrad kongresów pedagogicznych w Drugiej Rzeczypospolitej*, w: *Edukacja. Uniwersytet. Oświata dorosłych. Studia z pedagogiki ofiarowane Profesorowi Kazimierzowi Przyszczyrkowskiemu*, red. W. Ambrozik, Poznań 2014; tenże, *Kongresy pedagogiczne na ziemiach polskich (do 1939 roku) – podstawowe problemy i stan badań*, „Studia Edukacyjne” 2010, t. 14; tenże, *Ogólnopolski Kongres Dziecka z 1938 roku – niedoceniane wydarzenie pedagogiczne Drugiej Rzeczypospolitej*, „Przegląd Pedagogiczny” 2012, nr 1.

Swoisty powrót do kongresów i zjazdów pedagogicznych z bardziej oddalonej przeszłości jest uzasadniony z punktu widzenia współczesnych inicjatyw edukacyjnych, także w konfrontacji z dorobkiem i znaczeniem współczesnych zjazdów pedagogicznych, organizowanych w Trzeciej Rzeczypospolitej od 1993 roku przez Polskie Towarzystwo Pedagogiczne. Od tego czasu odbyło się już osiem takich zjazdów (ostatni w Gdańsku w 2013 roku). We wrześniu 2016 roku odbędzie się kolejny, IX Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny, organizowany w Białymstoku, przy współudziale miejscowego Uniwersytetu oraz Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk.

Dla współczesnej edukacji i związanej z nią myśli i teorii pedagogicznej ważne mogą być przesłania i wskazania dla współczesności wypływające z obrad polskich zjazdów i kongresów pedagogicznych organizowanych do 1939 roku. Ich szczegółowa analiza może stanowić próbę udzielenia odpowiedzi na niektóre pytania, jakie w przeszłości sformułował pod adresem prac z najnowszej historii wychowania jeden z badaczy dziejów edukacji drugiej połowy XX stulecia i zarazem współtwórca metodologii historii wychowania – Stanisław Michalski. Przykładowe pytania brzmiały: „w jakiej mierze poszczególne elementy tradycji pedagogicznej są przydatne w rozwiązywaniu współczesnych zagadnień teorii i praktyki pedagogicznej?; w jakim stopniu elementy te pomagają nauczycielom i pracownikom oświaty zrozumieć istotę współczesnych tendencji edukacyjnych oraz realizować główne założenia współczesnej polityki oświatowej”²⁴. Badania nad zjazdami i kongresami pedagogicznymi z okresu przed 1939 roku mogą służyć także postulowanemu przez tego historyka

²⁴ Zob. W. Jamrożek, *Z założeń metodologicznych historii wychowania Stanisława Michalskiego*, w: *Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych*, red. T. Jałmużna, I. Michalska, G. Michalski, Kraków 2004, s. 107.

wychowania (za przykładem badaczy dziejów edukacji z lat międzywojennych) prowadzeniu dialogu z tradycją, „dialogu współczesnego pedagoga z pedagogami wieków minionych”²⁵.

Podstawę źródłową opracowania stanowią przede wszystkim materiały drukowane. Na pierwszym miejscu wskazać należy na odrębne publikacje pokongresowe (pojazdowe), zawierające wystąpienia na tych kongresach i relację z ich przebiegu. Takie wydawnictwa ukazały się po II Polskim Kongresie Pedagogicznym w „galicyjskim” Lwowie, Sejmie Nauczycielskim i kolejnych kongresach pedagogicznych w Drugiej Rzeczypospolitej (z wyjątkiem ostatniego, IV Kongresu Pedagogicznego w Warszawie i Kongresu Dziecka). Podkreślić także trzeba znaczenie materiałów zamieszczanych na łamach prasy i czasopism pedagogicznych czy nauczycielskich w omawianym okresie historycznym, zwłaszcza na łamach „Muzeum”, „Szkoły” czy „Głosu Nauczycielskiego”. Autor przeprowadził również kwerendę archiwalną w zbiorach Archiwum Akt Nowych w Warszawie, Archiwum Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie, w Centralnym Państwowym Historycznym Archiwum Ukrainy (oddział we Lwowie), Litewskim Centralnym Państwowym Archiwum w Wilnie. W wyniku tej kwerendy autor pozyskał najwięcej materiałów źródłowych znajdujących się w zasobach Archiwum ZNP, w dużo mniejszym stopniu w Archiwum Akt Nowych (tutaj przede wszystkim w odniesieniu do Kongresu Dziecka z 1938 roku). Stosunkowo niewiele materiałów dotyczących problematyki kongresów i zjazdów pedagogicznych uzyskano podczas kwerendy w zasobach archiwalnych Wilna i Lwowa. W tych ośrodkach (zwłaszcza we Lwowie) można było zgromadzić przede wszystkim materiały źródłowe dotyczące inicjatorów i organizatorów kongresów i zjazdów pedagogicznych. Pewne znaczenie dla realizacji podjętego przedsięwzięcia badawczego (głównie w kontekście „galicyjskich” kongresów) miała jednak

²⁵ Tamże.

kwerenda naukowa przeprowadzona we lwowskiej Narodowej Naukowej Bibliotece Ukrainy im. W. Stefanika (choć również w ramach kontekstów historycznych tych dwóch kongresów lwowskich).

Niniejsze opracowanie jest pracą monograficzną o profilu historyczno-pedagogicznym. Profil ów wymagał od autora przyjęcia ogólnej dyrektywy metodologicznej, zobowiązującej go do poddania materiałów historycznych analizie pedagogicznej. Charakter pracy wymuszał jednocześnie ujmowanie badanych faktów we właściwym im kontekście dziejowym.

Założony profil opracowania przesądził o jego konstrukcji, w tym o wyborze układu chronologiczno-problemowego. Opracowanie obejmuje dwie osobne części wyodrębnione według kryterium chronologicznego. W części pierwszej omawiane są polskie kongresy pedagogiczne organizowane jeszcze w okresie niewoli narodowej, w drugiej (obszerniejszej) – kongresy i zjazdy pedagogiczne urządzone już w Polsce niepodległej, w okresie międzywojennym. Zarówno w pierwszej, jak i drugiej części prezentowane są okoliczności zwoływania oraz konteksty omawianych zjazdów i kongresów pedagogicznych, a przede wszystkim podejmowana na nich problematyka (przede wszystkim w obszarze zagadnień teleologicznych edukacji, zagadnień ustrojowo-organizacyjnych szkolnictwa, problemów pedeutologicznych, zagadnień opieki nad dziećmi i młodzieżą, tematyki oświaty pozaszkolnej i edukacji dorosłych, teoretyczno-metodycznych zagadnień edukacji).

I

Galicyjskie kongresy pedagogiczne w rozwoju polskiej myśli i praktyki edukacyjnej na przełomie XIX i XX wieku

1. Okoliczności zwołania i konteksty kongresów pedagogicznych

W Galicji w ostatnich dekadach niewoli narodowej odbyły się dwa duże kongresy pedagogiczne. Zostały one zorganizowane we Lwowie, głównie przez galicyjskie Towarzystwo Pedagogiczne (TP)¹ oraz galicyjskie Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych (TNSW), w dniach 17-19 lipca 1894 roku (pierwszy) i 1-2 listopada 1909 roku (drugi).

Lwów był stolicą dzielnicy przewyciężającej z wolna – pod koniec XIX i w początkach XX stulecia – swoje zapóźnienia w różnych sferach życia, w tym zwłaszcza w sferze ekonomicznej. Następował m.in. powolny wzrost uprzemysłowienia Galicji, hamowany przez długi okres dość skutecznie przez politykę kół ziemiańsko-konserwatywnych i rządu wiedeńskiego. Coraz większy też zakres zyskiwał proces emancypacji szerokich warstw społecznych, mimo prób jego powstrzymania przez galicyjskie środowiska konserwatywne.

¹ Od 1908 roku nosiło nazwę Polskie Towarzystwo Pedagogiczne (PTP).

Lwów, będąc miastem stołecznym Galicji – kraju koronnego w składzie Austro-Węgier, stanowił na przełomie XIX i XX wieku jeden z najważniejszych ośrodków nauki, oświaty, kultury polskiej, także życia ekonomicznego oraz politycznego i to nie tylko w odniesieniu do ziem zaboru austriackiego. Uzyskanie autonomii przez Galicję w drugiej połowie XIX wieku stworzyło korzystniejsze, w porównaniu z innymi ziemiami polskimi, warunki rozwoju narodowej kultury, nauki i oświaty. Gdy w innych dzielnicach polskich likwidowano resztki odrębności i swobód narodowościowych, trwała bezwzględna, coraz bardziej potęgująca się rusyfikacja czy germanizacja szkolnictwa, Galicja zyskiwała wiele autonomicznych urządzeń lokalnych (Sejm Krajowy, Radę Szkolną Krajową, rady powiatowe i gminne), uznanie języka polskiego jako urzędowego w administracji krajowej i wykładowego w szkolnictwie. „Dla rodaków z zaboru rosyjskiego lub pruskiego Galicja była – jak pisze Walentyna Najdus – jedynym krajem, gdzie Polacy dzierżyli w swym ręku urzędy i instytucje krajowe, język polski był panujący, polska nauka miała poważną bazę w postaci Akademii Umiejętności, dwóch uniwersytetów i politechniki, nie licząc uczelni o węższej specjalizacji”².

U schyłku XIX wieku Galicja wysuwała się także na czoło w życiu kulturalno-artystycznym narodu polskiego. Choć przyznać należy, że Lwów pozostawał w tym zakresie nieco w cieniu Krakowa, który wyrósł na prawdziwą stolicę polskiej myśli i sztuki modernistycznej. Galicja stawała się też dla Polaków z innych dzielnic polskich – zwłaszcza Królestwa Polskiego – terenem, na którym szukano schronienia przed prześladowaniami ze strony zaborcy oraz ich bazą wypadową dla działalności poza granicami zaboru austriackiego. Można stwierdzić, że Galicja stawała się w pewnym stopniu „polskim Piemontem”. Spełniała tę rolę w zakresie rozwoju szeroko rozumianego życia społeczno-kulturalnego, politycznego i kultu-

² W. Najdus, *Szkice z historii Galicji*, t. 1, Warszawa 1958, s. 5.

ry narodowej (w tym także w dziedzinie nauki i edukacji). Była „polskim Piemontem” również w sensie militarnym (w niej zapoczątkowany został także polski czyn zbrojny, dzięki któremu wzrosło zainteresowanie świata sprawą polską)³.

W Galicji dokonywał się w wielu środowiskach związanych z oświatą, albo też interesujących się nią, charakterystyczny zwrot w podejściu do problematyki edukacyjnej. Pojawiały się coraz częściej zarzuty pod adresem pedagogiki szkoły tradycyjnej, a zarazem, z początku nieśmiałe i nieliczne, działania zmierzające do zmiany dotychczasowej praktyki edukacyjnej, stanowiące równocześnie „zwiastuny pedagogiki «nowego wychowania»”. Próby zmiany dotychczasowego systemu dydaktyczno-wychowawczego pojawiały się na początku przede wszystkim w szkołach prywatnych, cieszących się większą swobodą w programowaniu i w realizacji działalności edukacyjnej, a później (już w pierwszej dekadzie nowego stulecia) również i w szkołach państwowych. Informacje na temat różnych nowatorskich poczynań zamieszczano w ówczesnych galicyjskich czasopismach pedagogicznych, zwłaszcza na łamach „Muzeum”, „Szkoły”, „Reformy Szkolnej”, „Ruchu Pedagogicznego”, „Ruchu Higienicznego”, „Rodziny i Szkoły”⁴.

Rezerwę, z jaką odnoszono się początkowo do nowych idei pedagogicznych na gruncie galicyjskim, ilustruje na przykład artykuł Bolesława Marczewskiego, zamieszczony w 1895 roku w kilku numerach wspomnianej „Szkoły” – organu galicyjskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Praca prezentuje treści najważniejszego dzieła pedagogicznego J.-J. Rousseau *Emil, czyli o wychowaniu*⁵, które było jednym z ważniejszych źródeł

³ J. Buszko, *Galicja 1859-1914. Polski Piemont?*, Warszawa 1989, s. 79-80.

⁴ Cz. Majorek, *Polska myśl pedagogiczna w zaborze austriackim (1772-1918)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1992, nr 3-4, s. 119-120.

⁵ B. Marczewski, „*Emile, ou de l'éducation*”. *Przegląd zasad wychowawczych Jana J. Rousseau*, „Szkoła” 1895, nr 27, s. 349-352; nr 28, s. 362-363; nr 29/30, s. 386-389; nr 31, s. 407-409; nr 35, s. 451-453.

„nowego wychowania”. Autor artykułu podejmuje próbę krytycznego spojrzenia na dzieło Rousseau, twierdząc m.in.: „W ponętą szatę ubrane zasady wychowawcze Rousseau pociągają, przemawiają do przekonania czytelnika, który oszołomiony grą słów, powabem wysłowienia, nie zdoła sądzić rzeczy trzeźwo i krytycznie. Stąd książki tej nie dalibyśmy każdemu do ręki; nie dalibyśmy jej zwłaszcza umysłowi nie wyrobionemu, nie doświadczonemu w ścisłym rozumowaniu i pogłębianiu rzeczy. Tylko gruntowne zastanawianie się, tylko sądzenie sprawy umiejętne zdoła odróżnić wśród mnóstwa kłamstw i prawd pedagogicznych *Emila* to, co tam jest zdrową i pożyteczną myślą, od rzekomej prawdy”⁶.

Należy przyznać, że stosunkowo szybko poznano w galicyjskich środowiskach oświatowych otwartych na nowości pedagogiczne i w patronującym im kręgach społecznych głośną publikację szwedzkiej pisarki i pedagoga – Ellen Key zatytułowaną *Stulecie dziecka* (z 1900 roku), która ukazała się w przekładzie polskim Izy Moszczeńskiej (w 1904 roku). Z treścią tej książki, która „odegrała ogromną rolę w torowaniu drogi «nowemu wychowaniu»” i lansowała zasadę „prymatu dziecka w życiu rodzinnym i społecznym”⁷, starała się zapoznać swoich czytelników już w 1904 roku – zbliżona do obozu galicyjskiej socjalnej demokracji i nie będąca wydawnictwem pedagogicznym, a pozostająca periodykiem społeczno-kulturalnym – krakowska „Krytyka” Wilhelma Feldmana. Na jej łamach zamieszczono obszerną recenzję tego dzieła autorstwa Mariana Odrzywolskiego⁸. Z tym krakowskim wydawnictwem współpracowała sama autorka przekładu, mieszkająca w przeszłości na terenie zaboru austriackiego i utrzymująca z nim bliskie więzi po powrocie do Królestwa Polskiego.

⁶ B. Marczewski, „*Emile...*”, „Szkola” 1895, nr 35, s. 453.

⁷ K. Sośnicki, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967, s. 45-46.

⁸ M. Odrzywolski, *Stulecie dziecka*, „Krytyka” 1904, t. II, z. 7, s. 10-16.

Z owym zwrotem w podejściu do problematyki edukacyjnej na gruncie galicyjskim łączył się również postępujący rozwój żywego ruchu pedagogicznego na ziemiach polskich pod koniec XIX i na początku XX wieku (obecny także w Galicji), który Bogdan Nawroczyński nazwał „pedagogiką wzmożenia duchowego”⁹. Pedagogikę tę wyróżniał ścisły związek z programami politycznymi tych czasów. To zbliżenie między myślą pedagogiczną i polityczną było zresztą obustronne. B. Nawroczyński wskazywał, że w ówczesnej refleksji o wychowaniu wyłoniły się dwa główne – konkurencyjne względem siebie – kierunki: narodowo-demokratyczny i socjalistyczno-patriotyczny. Przyznawał wprawdzie, że nie brakowało poza nimi innych stanowisk („katolicki ultramontanizm, konserwatywny realizm, postępowy liberalizm, klasowy ruch chłopski, kosmopolityczny socjalizm i dalej od spraw społecznych stojący indywidualistyczny neoromantyzm”), zarazem jednak podkreślał, że żadne z nich nie wywierało „tak głębokiego wpływu na umysł, jak dwa wymienione powyżej kierunki”¹⁰.

Istotną rolę w tym zwrocie w podejściu do problematyki edukacyjnej w Galicji odegrały również owe dwa lwowskie kongresy pedagogiczne. Pierwszy pedagogiczny kongres lwowski zwołany został jakby nieco „w cieniu” Powszechnej Wystawy Krajowej we Lwowie w 1894 roku, która miała obrazować dorobek z górą ćwierćwiekowego okresu konstytucyjnego bytu tej prowincji cesarstwa Habsburgów¹¹. Wystawę tę (trwającą od 5 czerwca do 16 października 1894 roku) zorganizowano z wielkim rozmachem, „otaczając niezwykle, jak na

⁹ B. Nawroczyński wyznacza cezurę otwierającą „okres pedagogiki wzmożenia duchowego” na rok 1886 (*Polska myśl pedagogiczna*, Lwów-Warszawa 1938, s. 101 i nast.).

¹⁰ Tamże, s. 102, 108 i in.

¹¹ Powszechna Krajowa Wystawa w 1894 roku była także przedmiotem zainteresowań i ocen współczesnych ukraińskich badaczy, np. Б. Сулим, *Феномен Крайової Виставки в Галичині 1894 року*, Львів 2007.

tamte czasy, akcją propagandową wszystko to, co mogłoby przydać splendoru dokonaniom kraju na wszystkich arenach działalności¹². Obok lojalistycznych akcentów (wobec panującego domu austriackiego) wskazywano zarazem na wolę zacieśnienia związków pomiędzy Polakami ze wszystkich zaborów. Obecny był także – choć ukryty – duch będący pochodnym wobec myśli o niezawisłej ojczyźnie¹³. W wielu jednak środowiskach zdawano sobie sprawę z nadal występujących w Galicji zapóźnień i z konieczności podejmowania wysiłków nad poprawą kondycji tej dzielnicy. W materiałach przygotowanych na Powszechną Wystawę Krajową, sygnowanych i wydanych przez Towarzystwo dla Rozwoju i Upiększania Miasta we Lwowie, stwierdzano zaraz na początku: „Lwów z radością oczekuje otwarcia Powszechnej Wystawy Krajowej r. 1894. Będzie ona stanowiła – da Bóg – ważny punkt zwrotny, początek nowego okresu w pracy nad ekonomicznym odrodzeniem kraju, ubóstwem przygnębianego i nad ogólnym jego rozwojem cywilizacyjnym... Powszechna Wystawa Krajowa r. 1894 ma przedstawić wierny i dokładny obraz dokonanych w tym kierunku prac dotychczasowych i ma wskazać dalsze drogi postępu, drogi dalszej pracy samodzielnej nad zniweczeniem moralnej i materialnej «nędzy Galicji»...”¹⁴.

Przy okazji wystawy wiele towarzystw i środowisk zawodowych postanowiło odbyć swoje roczne zebrania bądź nadzwyczajne zgromadzenia we Lwowie. Również takie zjazdy – tuż przed kongresem pedagogicznym – odbyły: Towarzystwo Pedagogiczne (które święciło przeniesioną z roku 1893 25. rocznicę istnienia organizacji) i Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych (także jubileuszowe zgromadzenie). W poło-

¹² Cz. Majorek, *W poszukiwaniu aksjomatów narodowego wychowania (Pierwszy Polski Kongres Pedagogiczny we Lwowie w 1894 r.), „Przegląd Humanistyczny”* 1983, nr 7, s. 13.

¹³ Tamże.

¹⁴ *Ilustrowany przewodnik po Lwowie i Powszechnej Wystawie Krajowej*, Lwów 1894.

wie lipca miał miejsce także zjazd Towarzystwa Szkoły Ludowej¹⁵ (organizacji powołanej do życia w 1891 roku w związku z obchodami 100-letniej rocznicy uchwalenia Konstytucji 3 maja, które z czasem stało się największą organizacją oświatową na ziemiach polskich).

Podczas Powszechnej Wystawy Krajowej, obok prezentacji osiągnięć dzielnic w zakresie różnych obszarów jej życia, eksponowano również dokonania edukacyjne. W pawilonie szkolnym (w ramach grupy XXIX) został przedstawiony dotychczasowy dorobek oświatowy Galicji (obejmujący różne stopnie, szczeble i rodzaje edukacji, także aktywność na polu oświatowym różnych towarzystw)¹⁶.

Jak już zostało wspomniane, inicjatorami zwołania, w istocie organizatorami, kongresu pedagogicznego we Lwowie w 1894 roku były: Towarzystwo Pedagogiczne (istniejące od 1868) i Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych (TNSW, istniejące od 1884). Pierwsze z nich – jak pisze Czesław Majorek – „stanowiło organizację dającą początek zorganizowanemu ruchowi nauczycielskiemu w Galicji. Zrazu bardzo radykalne w walce o unarodowienie oświaty i podniesienie godności zawodu nauczycielskiego, w miarę upływu lat stało się ono mniej ekspansywne, przystając zarazem na współpracę z władzami oświatowymi i krajową hierarchią kościelną”¹⁷. Zdaniem tego badacza dziejów polskiej edukacji, dorobek TP

¹⁵ Zob. *Powszechna Wystawa Krajowa 1894 r. i siły produkcyjne kraju*, Lwów 1897, s. 214 i in.

¹⁶ Zob. szerzej: *Powszechna Wystawa Krajowa we Lwowie 1894 r. pod protektoratem Najmilszego Cesarza i Króla Franciszka Józefa I, Katalog wystawy szkół ludowych i średnich galicyjskich w pawilonie c. k. Rady szkolnej krajowej z poglądem na rozwój szkół ludowych i średnich w Galicji od roku 1868-1894*, Lwów 1894; *Powszechna Wystawa Krajowa we Lwowie w 1894 r.*, t. 1, Kraków 1896.

¹⁷ Cz. Majorek, *W poszukiwaniu...*, s. 14 (zob. szerzej: Cz. Majorek, *Towarzystwo Pedagogiczne i „Szkoła” wobec projektów reform kształcenia nauczycieli ludowych w Galicji z lat 1868-1869*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie” 1972, z. 43, Prace Historyczne).

był niepodważalny. Składały się na niego przede wszystkim działania na rzecz uświadamiania nauczycieli, w szczególności szkół ludowych, w zakresie ich powinności społecznych i potrzeby walki o własne prawa zawodowe oraz popularyzacja wiedzy pedagogicznej wśród galicyjskiego nauczycielstwa i szerszego społeczeństwa tej dzielnicy¹⁸.

Druga organizacja nauczycielska – TNSW, wyłoniona w istocie z Towarzystwa Pedagogicznego w 1884 roku, skupiała nauczycieli szkół średnich i uczelni wyższych. W konsekwencji przedmiotem jej zainteresowania były zwłaszcza sprawy związane z rozwojem szkoły średniej. W ocenie cytowanego powyżej badacza dziejów edukacji polskiej (zwłaszcza galicyjskiej) „nie była... to organizacja radykalna, stojąca w opozycji do wszechwładnej biurokracji galicyjskiej, której istotną częścią były lokalne władze szkolne. Jej narady, uchwały i wnioski cechowało umiarkowanie, zgodne z dostojnością i wysokim mniemaniem o sobie nauczycielstwa szkół średnich”¹⁹. Niemniej TNSW miało duże zasługi w walce o unarodowienie galicyjskiej oświaty i podniesienie jej poziomu naukowo-dydaktycznego²⁰.

Obie organizacje nauczycielskie, pomimo wzajemnych animozji występujących między nimi, postanowiły przystąpić do współpracy nad przygotowaniem programu i organizacji kongresu pedagogicznego, urządzonego przy okazji Powszechnej Wystawy Krajowej. Na początku 1894 roku wyłoniono dwunastoosobowy komitet organizacyjny pracujący pod przewodnictwem Jerzego Czartoryskiego (prezesa TP), Gustawa Roszkowskiego (profesora Uniwersytetu Lwowskiego), Tomasza Sołtysika (profesora Gimnazjum Franciszka

¹⁸ Tamże, s. 14.

¹⁹ Tamże, s. 15.

²⁰ Zob. J. Falkowska, *Myśl wychowania narodowego w Galicji okresu autonomii. Twórcy i idee*, Toruń 2013, s. 81 (szerzej w: B. Łucznińska, *Koło krakowskie TNSW na tle prac Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych 1884-1939*, Kraków 1991).

Józefa we Lwowie). Komitet ten 25 kwietnia 1894 roku ogłosił specjalną przedkongresową odezwę. W dokumencie podkreślono, że w „dążeniu do uzyskania trwałych podstaw pracy społecznej i narodowej należy zwrócić baczniejszą uwagę na doskonalenie oświaty i wychowania młodzieży w duchu teraźniejszych i przyszłych potrzeb narodu polskiego”. Zauważano z jednej strony, że w tym zakresie uczyniono już w Galicji wiele, z drugiej – konstatowano, że nadal wiele jeszcze zadań oczekuje na realizację. Zakładano zarazem, że zbliżający się kongres może przyczynić się do popularyzacji wiedzy pedagogicznej wśród szerszego społeczeństwa²¹.

W czasie poprzedzającym kongres wyrażano opinię, że będą na nim rozważane „najważniejsze i najżywotniejsze kwestie wychowania fizycznego, intelektualnego i moralnego”, relacje między szkołami różnych stopni w kontekście zachowania „jednolitej podstawy dla całej edukacji narodowej”. Wyrażano przekonanie, iż jego obrady toczyć się będą pod wpływem nowych idei edukacyjnych przenikających do Galicji („tych reformatorskich dążeń, jakie się na polu pedagogicznym odbywają obecnie wszędzie za granicą”). Zarazem jednak pisano: „musimy iść w parze z postępem nowoczesnej cywilizacji, aby umieć przeciwdziałać i słabym jej stronom i ujemnym prądom”²².

Jeszcze przed kongresem wyrażano wśród jego inicjatorów i organizatorów także opinię, iż powinien się on odbywać nie tylko przy udziale nauczycieli rozmaitych kategorii szkół i zakładów wychowawczych, ale również przy udziale osób spoza tego środowiska, niezwiązanych profesjonalnie z edukacją. Wskazywano też, że ma „ogarnąć nie tylko ściślejszą naszą krainę, ale wszystkie w ogóle dzielnice Polski”²³.

Wraz z powyżej przytaczaną odezwą komitetu organizacyjnego kongresu opublikowano również „spis tematów”, zawie-

²¹ Cz. Majorek, *W poszukiwaniu...*, s. 16, 17.

²² *Przed kongresem*, „Muzeum” 1894, z. 5, s. 327 i in.

²³ *Po Kongresie*, „Muzeum” 1894, z. 9, s. 9.

rający 40 haseł, które objęły niemal wszystkie dziedziny edukacji instytucjonalnej i pozainstytucjonalnej, wszystkie szczeble edukacji publicznej oraz wszystkie obszary wychowania (wychowanie fizyczne, intelektualne, moralne i estetyczne)²⁴.

Kongres, który odbywał się w dniach 16-18 lipca 1894 roku²⁵, zgromadził ok. 300 uczestników (w tym połowę kobiet!), w większości rekrutujących się ze stanu nauczycielskiego, ale też i z innych profesji. Brali w nim udział także – zgodnie z przewidywaniami – reprezentanci innych dzielnic polskich. Wprawdzie ilościowy udział tych ostatnich nie był duży, to jednak wyraźnie zaznaczyli oni swoją obecność, przygotowując i wygłaszając szereg referatów czy uczestnicząc aktywnie w dyskusji. Przedstawiciele innych dzielnic znaleźli się także wśród prezesów honorowych kongresu (Piotr Chmielowski z Warszawy, Łukasz Motty z Poznania)²⁶.

W inauguracji uczestniczyli m.in. Adam Sapięha (prezes wystawy krajowej), Stanisław Badeni (późniejszy marszałek krajowy), Izaak Isakowicz (arcybiskup, metropolita ormiański), Michał Bobrzyński (wiceprezydent Rady Szkolnej Krajowej), Ludwik Ćwikliński (rektor Uniwersytetu Lwowskiego), Stanisław Szczepanowski (znany wówczas reformator i działacz na polu gospodarczym)²⁷.

Na początku kongresu wybrano rzeczywistych prezesów kongresu: S. Badeniego, H. Jordana i L. Kulczyńskiego. Uruchomiono pięć sekcji. Pierwsza obradowała – pod przewodnictwem L. Ćwiklińskiego – nad sprawami szkół wyższych, druga – pod przewodnictwem Ludwika Kabali – nad kwestiami dotyczącymi szkolnictwa średniego, trzecia – pod przewodnictwem Placyda Dziwińskiego – nad sprawami szkolnictwa zawodowe-

²⁴ Cz. Majorek, *W poszukiwaniu...*, s. 17.

²⁵ Zgodnie z przyjętym regulaminem obrady plenarne odbywały się w sali ratuszowej, sekcyjne – w pomieszczeniach Gimnazjum Franciszka Józefa we Lwowie.

²⁶ Cz. Majorek, *W poszukiwaniu...*, s. 19, 20.

²⁷ Tamże, s. 19-20.

go, czwarta – pod przewodnictwem Ludwika Dziedzickiego – nad problemami szkolnictwa ludowego i wychowania prywatnego, piąta – pod przewodnictwem Józefa Szpilmana – nad zagadnieniami higieny szkolnej i wychowania fizycznego²⁸.

Myśl zwołania II Polskiego Kongresu Pedagogicznego zrodziła się w Zarządzie Głównym Towarzystwa Pedagogicznego jeszcze w kwietniu 1907 roku, podczas opracowywania programu działalności organizacji na najbliższy okres. Zdecydowano wówczas, że kongres winien odbyć się w 1908 roku dla uczczenia czterdziestolecia istnienia Towarzystwa²⁹. W przygotowaniach kongresu, obok TP i TNSW, brały udział również inne organizacje nauczycielskie i oświatowe (także spoza zaboru austriackiego), w tym galicyjskie Towarzystwo Szkoły Ludowej i Stowarzyszenie Nauczycielstwa Polskiego z Warszawy. Do prac przygotowawczych kongresu przystąpiły także inne, mniejsze organizacje. Niemniej ton pracom przygotowawczym nadawały TP (PTP), TNSW i TSL. Pierwsze posiedzenie Komitetu Organizacyjnego odbyło się 12 kwietnia 1908 roku³⁰.

Ostatecznie ukonstytuowanie się Komitetu Organizacyjnego Kongresu nastąpiło na jego posiedzeniu dopiero 16 września 1909 roku. Prezesami zostali: Franciszek Tomaszewski (prezes PTP), Kazimierz Twardowski (prezes TNSW) i Ernest Bandrowski (prezes TSL). Urzędy sekretarzy objęli: Marian Janelii (TNSW), Jan Kornecki (PTP) i Helena Polaczkówna (TSL)³¹. Komitet wydał też stosowną odezwę *Do Rodaków*.

²⁸ Tamże, s. 21.

²⁹ Cz. Majorek, W. Marmon, *Dorobek Drugiego Polskiego Kongresu Pedagogicznego we Lwowie (1909 r.)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny”, Prace z Historii Oświaty i Wychowania, z. 131, 1989, s. 115; *Księga pamiątkowa II Polskiego Kongresu Pedagogicznego*, oprac. J. Kornecki, Lwów (b.r.), s. 3-4.

³⁰ Tamże, s. 4; *Polski kongres pedagogiczny we Lwowie*, „Szkoła” 1909, s. 585-587.

³¹ *Księga pamiątkowa II Polskiego Kongresu...*, s. 5.

W dokumencie tym zaznaczono, że upadek Polski nastąpił w momencie, „gdy naród wstąpił na drogę wielkich reform społecznych i politycznych”. Stwierdzono, że „stuletnia niewola polityczna sprowadziła niestety u nas pewne zboczenie od zasad, które w społeczeństwo wszczepiały ustawy Komisji Edukacyjnej. Obce systemy wychowania, narzucone przez rządy obce, wypaczyły naszą pedagogię narodową. Nawiązanie myśli pedagogicznej do przeszłości i ujęcie zasad i celów wychowania do potrzeb obecnych narodu jest obowiązkiem dzisiejszego pokolenia”³².

Zarząd Główny PTP w swojej odezwie kierowanej do członków Towarzystwa wyrażał z kolei nadzieję, że „pospieszą na kongres” „rodacy zza kordonu” „z zaciekawieniem, co im ze swej strony przedstawi Galicya, ta dzielnica Polski, która ma być – jak stwierdzano szczerze i otwarcie (przyj. W.J.) – Piemontem polskim...”³³.

II Kongres Pedagogiczny zaplanowano na rok 1909, rok obchodów w Galicji stulecia urodzin Juliusza Słowackiego, którego twórczość oddziaływała w istotnej mierze na ówczesnych twórców dominującego wówczas prądu artystycznego „Młodej Polski” (ten rok łączył się również z sześćdziesiątą rocznicą jego śmierci). Rok 1909 w Galicji nie nosił wprawdzie oficjalnie nazwy „Roku Słowackiego”, ale w rzeczywistości takim pozostawał. W wielu miejscowościach, głównie z inicjatywy polskiego nauczycielstwa, powstawały komitety obchodów, które mobilizowały lokalne społeczności do udziału w nich. W wielu miastach pojawiały się ulice J. Słowackiego, poświęcone mu tablice pamiątkowe, gromadzono środki na budowę pomnika poety we Lwowie, zachęcano mieszkańców do udziału w akademiach i odczytach specjalnie organizowanych z okazji jubileuszu. W obchody włączyły się liczne organizacje i placówki oświatowe, w szczególności szkoły średnie

³² Tamże, s. 6.

³³ *Odezwia do członków PTP*, „Szkoła” 1909, s. 588.

i zatrudnieni w nich nauczyciele. W szkołach urządzano wiele wieczornic, poranków, prelekcji, spotkań dyskusyjnych i pochodów, przygotowywano też rozprawy poświęcane twórczości i biografii J. Słowackiego (których część została zamieszczona w odrębnym dwutomowym wydawnictwie wydanym staraniem i nakładem Komitetu Obchodu Setnej Rocznicy Urodzin Juliusza Słowackiego we Lwowie)³⁴.

Echa tych obchodów pobrzmiewały zarówno w pracach poprzedzających kongres pedagogiczny, jak i podczas jego trwania. W przywoływanej już wrześnieowej odezwie *Do Rodaków* stwierdzano: „Nie jest to prostym przypadkiem, że Kongres ten schodzi się z wielkim narodowym świętem Juliusza Słowackiego, który w testamencie swoim jako pierwsze przykazanie, przekazał przyszłym pokoleniom: «Niech żywi nie tracą nadziei i przed narodem niosą oświaty kaganiec»”³⁵. Już w trakcie kongresu, po jego inauguracji, ale przed przystąpieniem do zasadniczych obrad, uchwalono, na wniosek J. Bałabana, „wśród długo niemilkających oklasków” rezolucję domagającą się złożenia zwłok Słowackiego na Wawelu³⁶.

Należy jeszcze wspomnieć, że rok 1909 dla jednego z głównych współorganizatorów kongresu – TNSW był także związany z obchodami 25-lecia Towarzystwa. Z tej okazji ogłoszono m.in. publikację przygotowaną przez Antoniego Karbowiaka *Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych 1884-1908* (wydaną jako dodatek do „Muzeum”). Samą uroczystość jubileuszową obchodziło Towarzystwo 30 maja 1909 roku³⁷.

³⁴ Zob. *Księga pamiątkowa ku uczczeniu setnej rocznicy urodzin Juliusza Słowackiego*, t. I i II, ze słowem wstępnym E. Dworskiego, Lwów 1909.

³⁵ *Księga pamiątkowa II Polskiego Kongresu...*, s. 7; *Polski Kongres Pedagogiczny*, „Muzeum” 1909, t. II, s. 373.

³⁶ *Polski kongres pedagogiczny we Lwowie*, „Muzeum” 1909, t. II, s. 493; *Księga pamiątkowa II Polskiego Kongresu...*, s. 18, s. 304.

³⁷ *Uroczysty obchód 25-lecia Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych*, „Muzeum” 1909, t. 2, s. 1-31.

Kongres planowany wcześniej na dni 4 i 5 lipca 1909 roku³⁸ odbył się ostatecznie w dniach 1 i 2 listopada tego roku, po uroczystych kulminacyjnych obchodach jubileuszu Słowackiego we Lwowie – w dniach 29-31 października (w pierwszych dwóch dniach odbył się, z okazji jubileuszu, zjazd historyczno-literacki)³⁹. Sam kongres zgromadził ponad ośmiuset uczestników⁴⁰. Znaczący był udział w kongresie przedstawicieli Królestwa Polskiego (reprezentowanych było 18 instytucji i „wiele osób ze sfer pedagogicznych i naukowych w liczbie około 80 osób”). Wśród uczestników był również reprezentant zaboru pruskiego, jak stwierdzono, „bardzo wybitny przedstawiciel umysłowości polskiej”⁴¹.

W inauguracji kongresu uczestniczył m.in. marszałek kraju Stanisław Badeni, prezydent Lwowa – Stanisław Ciuchciński (który jako pierwszy powitał uczestników kongresu), prezes Koła Polskiego do parlamentu wiedeńskiego – Stanisław Głabiński (z grupą posłów sejmowych i parlamentarnych), który został jednym z prezesów honorowych kongresu, wiceprezydent Rady Szkolnej Krajowej – Ignacy Dembowski, jak również przedstawiciele władz galicyjskich uczelni. Dość charakterystyczna była absencja Michała Bobrzyńskiego – ówczesnego namiestnika Galicji – czy najwyższych dostojników kościelnych. Zarówno namiestnik, jak i biskupi – Józef Bilczewski oraz Władysław Bandurski – wzięli wcześniej udział

³⁸ *Polski kongres pedagogiczny we Lwowie*, „Szkola” 1909, s. 195; W. Zdek, *Przed kongresem*, „Szkola” 1909, s. 204.

³⁹ *Jubileusz Słowackiego we Lwowie*, „Muzeum” 1909, s. 495.

⁴⁰ J. Kornecki, *Polski Kongres Pedagogiczny*, „Szkola” 1909, s. 652.

⁴¹ Tamże, s. 651-652. Owym „bardzo wybitnym przedstawicielem umysłowości polskiej” z zaboru pruskiego był prawdopodobnie – jak piszą Cz. Majorek i W. Marmon – Walery Łebiński, znany wielkopolski działacz społeczno-kulturalny, publicysta i literat, który uczestniczył wcześniej w obchodach stułetniej rocznicy urodzin J. Słowackiego poprzedzających kongres. Cz. Majorek, W. Marmon, *Dorobek Drugiego...*, s. 120.

we wspomnianych uroczystościach jubileuszu J. Słowackiego poprzedzających obrady kongresu⁴².

Na „prezesa rzeczywistego” kongresu wybrano prof. uniw. A. Kryńskiego, wiceprezesów – Sylwestra Głogoszewskiego (kierownika szkoły ludowej), Antoniego Mohra (z Cieszyna), Helenę Radlińską (z Krakowa) i Józefa Szafrana (dyr. gimnazjum z Sambora)⁴³. W obradach uwzględniono zarówno referaty i dyskusje plenarne, jak i sekcyjne. Utworzono w sumie siedem sekcji: ogólnoswiatową, szkolnictwa ludowego i seminariów nauczycielskich, wychowania fizycznego, wychowania dziewcząt, szkolnictwa średniego, towarzystw oświatowych oraz wychowania pozaszkolnego i sierot⁴⁴.

2. Problematyka obrad

2.1. Idea wychowania narodowego

Mimo różnorodności tematycznej – obrad plenarnych oraz sekcyjnych omawianych kongresów pedagogicznych – podejmowana problematyka koncentrowała się wokół kilku węzłowych kwestii. Wiele uwagi zajęło przede wszystkim zagadnienie wychowania narodowego. Czesław Majorek i Waław Marmon piszą, że idea wychowania narodowego – w przeciwieństwie do Zachodu – urastała w „podzielonej Polsce” na przełomie XIX i XX wieku „do rangi najważniejszej”. Podkreślają oni, że „w całym nieomal XIX w. naród polski zabiegał o narodową edukację”. Idea ta urzeczywistniana była zwłaszcza w licznych przejawach „oświaty nieoficjalnej”. Nie osłabiły jej przemiany dokonujące się pod koniec XIX wieku (zmiany

⁴² Tamże, s. 119 (przedstawicielem episkopatu był ks. prałat Zygmunt Lenkiewicz).

⁴³ *Księga pamiątkowa II Polskiego Kongresu...*, s. 17.

⁴⁴ *Polski Kongres Pedagogiczny*, „Muzeum” 1909, t. II, s. 374-375.

w światowej „teorii pedagogicznej”, pojawianie się, również na ziemiach polskich, nowych ideologii społecznych i politycznych). „Jeszcze na początku XX wieku przenikała ona wszystkie dziedziny życia duchowego narodu – począwszy od filozofii Kazimierza Twardowskiego, literatury Stefana Żeromskiego, muzyki Karola Szymanowskiego, malarstwa Wojciecha Kossaka, a na skromnej, aczkolwiek niezwykle ważnej działalności wiejskiego nauczyciela kończąc”⁴⁵. W tym kontekście warto też wspomnieć o nośnej pod koniec XIX wieku idei wychowania narodowego w wersji Stanisława Prusa-Szczepanowskiego czy koncepcji wychowania narodowego Zygmunta Balickiego⁴⁶.

Idea narodowej edukacji w warunkach galicyjskich wyrażała się w staraniach wielu środowisk na rzecz większego jeszcze unarodowienia szkoły. Dyskusja na ten temat w Galicji uległa zdynamizowaniu w połowie pierwszej dekady nowego stulecia pod wpływem walki o narodową szkołę w Królestwie Polskim. Wielu zwolenników zjednywała wówczas interpretacja pojęcia szkoły narodowej, jaką przedstawił Kazimierz Twardowski. Jego zdaniem, miało ono obejmować nie tylko język ojczysty jako język wykładowy, ale „ducha szkoły”, „ducha narodowego” („ducha polskiego”), o którym decyduje cała struktura społeczno-wychowawcza i dydaktyczna⁴⁷.

W zmaganiach o w pełni polską szkołę, zwłaszcza na poziomie ponadpodstawowym, aktywnie uczestniczyła m.in. młodzież, zbliżona do działającego w Galicji obozu socjalnej demokracji i środowisk niepodległościowych, skupiona w tzw. ruchu „promienistych” (związany z wydawanym we Lwowie od 1899 roku pismem „Promień”). Już w pierwszym roku ukazywania się pisma żądano na jego łamach „szkół w duchu

⁴⁵ Cz. Majorek, W. Marmon, *Dorobek Drugiego...*, s. 114.

⁴⁶ Zob. J. Falkowska, *Myśl wychowania narodowego...*, s. 166 i in.

⁴⁷ K. Twardowski, *Unarodowienie szkoły*, „Muzeum” 1905, nr 11, s. 385-394.

narodowym”. Wskazywano na niską rangę w szkole średniej nauki dziejów Polski, krytycznie ustosunkowując się do ich ówczesnej oficjalnej nazwy – „historia kraju rodzinnego”⁴⁸. Walkę „promienistych” o szkołę polską radykalizowały wydarzenia rewolucyjne w Królestwie Polskim (1905-1906) i rozwój w tej dzielnicy ruchu strajkowego młodzieży szkolnej⁴⁹.

Zagadnienie wychowania narodowego podczas obrad Pierwszego Kongresu Pedagogicznego podjął m.in. Antoni Karbowski (znany już wtedy badacz dziejów edukacji) w referacie „O stanie dotychczasowych, potrzebie, planie i środkach dalszych studiów nad dziejami edukacji i szkół polskich”. Wystąpił on z postulatem krytycznego opracowania ojczyźtych dziejów edukacji i stworzenia polskiej pedagogiki narodowej. Pod wpływem referatu A. Karbowski i na wniosek Bolesława Baranowskiego kongres przyjął później rezolucję, aby Towarzystwo Pedagogiczne i Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych „... za wspólnym porozumieniem rozwinęły jak najenergiczniejsze działania w kierunku ożywienia studiów nad historią szkolnictwa i oświaty w Polsce i ażeby zainicjowały stworzenie instytucji stałej, której zadaniem byłoby z jednej strony gromadzenie naukowych źródeł do dziejów szkół w Polsce, a z drugiej strony wydawanie prac popularnych, rozpowszechniających znajomość zasług przeszłości naszej na polu wychowania”⁵⁰.

Kwestie związane z praktycznym postępowaniem w zakresie wychowania narodowego podejmowane były w wystąpieniach Karola Petelenza („Kilka myśli o wychowaniu narodo-

⁴⁸ *Nauka historii polskiej w szkołach średnich*, „Promień” 1899, nr 5, s. 115-117; S.O., *Spóźniona obrona*, „Promień” 1899, nr 5, s. 124.

⁴⁹ W. Jamrożek, *Idee edukacyjne polskiej socjalnej demokracji w Galicji do 1918 roku*, Poznań 1994, s. 70-71. Zob. też E. Semil, „Promieniści” we Lwowie, „Niepodległość” 1937, t. XV; S. Loewenstein, *Młodzież promienista w Galicji*, „Niepodległość” 1934, t. 10.

⁵⁰ Cyt. za Cz. Majorek, *W poszukiwaniu...*, s. 22 (zob. też *Po Kongresie*, „Muzeum” 1894, z. 9, s. 669).

wym”), Marii Bielskiej („O wychowaniu narodowym młodzieży szkolnej”), Marii Bąkowskiej („O nauce dziejów ojczyźtych”), Józefy Kulińskiej („O religijno-moralnym wychowaniu młodzieży szkolnej”)51. Ich treść stała się podstawą kolejnych uchwał kongresu w sprawie „tchnięcia w szkolnictwo elementarne ducha «wybitnie narodowego», wydania możliwie najprzystępniejszych i najtańszych podręczników historii narodu polskiego”, „wprowadzenia do szkół średnich nauki historii i geografii ziem dawnej Polski jako przedmiotu odrębnego i obowiązkowego”52.

Problem wychowania narodowego w większej jeszcze skali, w porównaniu z obradami kongresu pedagogicznego z 1894 roku, stał się podstawową kwestią podczas obrad kongresu w 1909 roku. W trakcie kongresu doszło też do sporu o koncepcję wychowania narodowego53. Występujący w kwestii wychowania narodowego Zygmunt Balicki (w referacie „Zasady wychowania narodowego”)54 i przedstawiający to zagadnienie z pozycji tzw. pedagogiki narodowej55, podkreślał, że „naród jest najwyższym dobrem na ziemi”. Odrzucił on etykę indywidualistyczną i stanął na gruncie etyki społecznej, „wymagającej tego, aby każdy czuł się członkiem swego narodu i nie tylko solidaryzował się z jego interesami, ale zlał całą społeczną swą istotę z jego istotą i żył z jego życiem”56. Według

51 Zob. *Po Kongresie*, „Muzeum” 1894, z. 9, s. 669-670.

52 Cz. Majorek, *W poszukiwaniu...*, s. 23.

53 Zob. m.in. B. Jagiełło, *Spór o koncepcję wychowania narodowego i obywatelskiego w latach 1905-1918*, „Przegląd Humanistyczny” 1983, nr 8, s. 48.

54 Z. Balicki w rzeczywistości był nieobecny na kongresie, a jego referat odczytał Wincenty Lutosławski „z wielką werwą i silnym akcentowaniem głównych myśli autora” (J. Kornecki, *Polski Kongres Pedagogiczny*, „Szkoła” 1909, s. 656; *Księga pamiątkowa II Polskiego Kongresu...*, s. 18).

55 Zob. B. Nawroczyński, *Polska myśl pedagogiczna...*, s. 138 i in.

56 Tamże; zob. szerzej w: *Księga pamiątkowa II Polskiego Kongresu...*, s. 49 i in.

Z. Balickiego w wychowaniu narodowym należy uwzględnić: „wychowanie rodzimej duszy narodu w każdym wstępującym w życie pokoleniu; wychowanie jego instynktów społecznych, wreszcie wychowanie charakteru w jednostkach. Wychowanie narodowe jednostki musi iść w ciągłości z tradycjami i ideałami przeszłości”⁵⁷. Z. Balicki podkreślał również, że „łącznikiem pokoleń i żywym ogniem, wiążącym współczesnych w naród jest mowa ojczysta. Młodzież powinna czuć i wiedzieć, że język, którym mówi, służy nie tylko do wyrażania myśli w najłatwiejszej dla Polaka formie, ale do wyrażania duszy narodu...”. W jego opinii z wychowaniem narodowym łączyło się także wychowanie religijne. „Religia daje duszy ludzkiej, a tym bardziej duszy młodzieńczej, jedność i harmonię wewnętrzną, odkrywa nadto przed nią wyżyny życia duchowego i chroni ją od tego rozkładowego poczucia, że wszystko jest względne, wszystko znikome, wszystko przemijające i skończone”⁵⁸.

Z koncepcjami Zygmunta Balickiego polemizowała – nie do końca jednak je dezawuuując – Helena Orsza-Radlińska. Podkreślała ona (w referacie „Podstawy wychowania narodowego”) – wychodząc z pozycji tzw. pedagogiki socjalnej⁵⁹ – że szkoła polska powinna łączyć i jednoczyć, a nie dzielić lub potęgować różnice. Wychowanie narodowe – według H. Radlińskiej – to „przygotowanie nowych pokoleń do jak najbardziej wszechstronnego i twórczego budowania kultury narodu”. Wskazywała, że „oprzec się ono musi na dzisiejszych potrzebach społeczeństwa polskiego, iść ku ideałom Polski, «która będzie»... Wychowanie ma budzić i wyzwalać śpiące siły w narodzie”⁶⁰. W jej interpretacji – poświęcającej już wtedy wiele uwagi dziejom polskiej edukacji i pracy społecznej –

⁵⁷ J. Kornecki, *Polski Kongres Pedagogiczny, „Szkoła” 1909*, s. 657.

⁵⁸ *Księga pamiątkowa II Polskiego Kongresu...*, s. 51-52, s. 60-61.

⁵⁹ Zob. B. Nawroczyński, *Polska myśl pedagogiczna...*, s. 109 i in.

⁶⁰ *Księga pamiątkowa II Polskiego Kongresu...*, s. 65-66.

wychowanie narodowe łączyło się jednak bardziej z przyszłością. Z przeszłości nakazywała brać tylko to, co „służy tworzeniu jutra”⁶¹.

H. Radlińska wyraziła także opinię, że w warunkach historycznych, w jakich znalazł się naród polski oraz w sytuacji niedomagań ówczesnej szkoły, szczególnego znaczenia nabiera pozaszkolna praca oświatowa. Twierdząc, iż najważniejszą częścią wychowania jest szkolnictwo, zarazem podkreślała, że nie jest ono jedyną jego formą organizacyjną. Konstatawała, że „obok niego, nieraz silniej działają inne wpływy wychowawcze – przykład otoczenia i atmosfera ogólna; dopełniają je, nieraz zastępują instytucje oświaty pozaszkolnej, biblioteki, muzea, uniwersytety ludowe. Dla nas w chwili obecnej są one tym ważniejsze, że swobodniej niż szkoły mogą służyć istotnym potrzebom narodu”⁶². Proponowała również utworzenie instytucji, „która będzie zbierała rozproszone zdobycze polskiej myśli wychowawczej i praktyki pedagogicznej”⁶³. Ten ostatni wniosek wsparł następnie kongres. Uczestnicy w kontekście referatu H. Radlińskiej i pod wpływem dyskusji wokół jego treści zaapelowali także „do polskiego społeczeństwa z gorącą prośbą, ażeby rodziny przede wszystkim pielęgnowały wychowanie narodowe, ażeby obowiązków w tym kierunku nie zostawiały tylko szkole...”⁶⁴.

Należy podkreślić, że także podczas obrad II Kongresu Pedagogicznego powrócono do problemu nauczania historii. W wystąpieniach na ten temat zwracano uwagę, „by nie wprowadzać młodzieży w życie bez dokładnego zapoznania jej z przeszłością dziejów ojczystych”⁶⁵. O roli historii w wychowaniu narodowym mówiła zwłaszcza Aniela Kopaczówna

⁶¹ Tamże, s. 66; zob. też Cz. Majorek, W. Marmon, *Dorobek Drugiego...*, s. 125.

⁶² *Księga pamiątkowa II Polskiego Kongresu...*, s. 66.

⁶³ Tamże, s. 67.

⁶⁴ Tamże, s. 291.

⁶⁵ Cz. Majorek, W. Marmon, *Dorobek Drugiego...*, s. 128.

w referacie „O nauce historii polskiej w szkole ludowej”⁶⁶. Zdaniem referentki, prezentacji dziejów ojczystych mogły służyć także zebrania i uroczystości urządzone w szkołach z okazji rocznic narodowych, udział dzieci i młodzieży w nabożeństwach i uroczystościach poświęconych ważnym wydarzeniom narodowym, odpowiednie zaopatrywanie bibliotek w publikacje i dzieła o tematyce historycznej.

Z problematyką wychowania narodowego korespondowało m.in. wystąpienie Kazimierza Kulwiecia „Krajoznawstwo w szkole”. Referent postulował, aby uwzględniać „krajoznawstwo ojczyste w daleko szerszym zakresie, niż to się dzieje w naszych szkołach obecnych”⁶⁷. Kongres w nawiązaniu do tego referatu wyraził m.in. „przekonanie, że wychowawcy i nauczyciele młodzieży polskiej, w poczuciu wysokich swych zadań wychowania narodowego powierzonej im młodzieży, poczynią ze swej strony wszelkie zabiegi, aby własnym swem przygotowaniem i umiłowaniem krajoznawstwa polskiego wpajać w młode pokolenia popęd do poznawania ziemi rodzinnej, aby tą drogą pogłębiać w nich przywiązanie do kraju ojczystego”⁶⁸.

Zagadnienie wychowania narodowego pojawiło się również w referacie Anieli Szycówny „Zasady dydaktyki współczesnej a szkoła polska”. W wystąpieniu tym – pozostającym pod dużym wpływem idei „nowego wychowania”, charakteryzujących się zwrotem w kierunku indywidualności i aktywizacji dziecka w wychowaniu, uwzględnianiem jego potrzeb i możliwości rozwojowych – podkreślała m.in., iż „szkoła polska, która pragnie spełnić swe zadania, winna ciągle doskonalić się i iść z postępowaniem wiedzy. Kto miłuje swój naród, ten pragnie, aby on i pod względem naukowym wzniósł się wysoko, aby innym nie dał się wyprzedzić w zdolności wychowania przyszłości

⁶⁶ *Księga pamiątkowa II Polskiego Kongresu...*, s. 173-178.

⁶⁷ Tamże, s. 72 i in.

⁶⁸ Tamże, s. 291-292.

narodu – młodzieży”. Przyznawała, że „postępowość leży już w tradycjach narodowych. Ile razy w przeszłości oświata nasza stanęła wyżej, pedagogzy nasi nie tylko stali na równi z obcymi, lecz nieraz im przodowali...”⁶⁹. Nawoływała, że „obowiązkiem szkoły polskiej jest nie tylko poznać, zrozumieć i zastosować hasła współczesnej dydaktyki, ale zarazem samodzielnie dążyć do wytworzenia dydaktyki polskiej, a przynajmniej do opracowania całego systemu nauczania, zgodnego z psychiką dziecka polskiego”⁷⁰.

2.2. Kwestia kształcenia kobiet

Podczas obrad galicyjskich kongresów pedagogicznych podejmowano również kwestię kształcenia kobiet. Szczególne miejsce zajęła ona w trakcie kongresu z 1894 roku, na którym awansowała, przede wszystkim sprawa wyższego wykształcenia kobiet, do rangi drugiego – po wychowaniu narodowym – węzłowego problemu obrad.

Dyskusja nad kwestią wyższego kształcenia kobiet rozpoczęła się w Galicji na łamach prasy w istocie już z końcem lat pięćdziesiątych. W środowiskach konserwatywnych występowało zdziwienie przeciwko przyznaniu kobietom prawa do studiów wyższych, z kolei w środowiskach liberalnych opowiadano się za dopuszczeniem kobiet do wszystkich dziedzin wiedzy i każdego zawodu⁷¹. Kwestia ta (jak i kształcenia kobiet na poziomie średnim) nabrała jednak szczególnego znaczenia w Galicji dopiero w ostatniej dekadzie XIX wieku, stała się szczególnie ważnym i pilnym do rozwiązania zagadnieniem. Gimnazja państwowe – a przez długie lata i galicyjskie uniwersytety – pozostawały dla dziewcząt zamknięte. Funk-

⁶⁹ Tamże, s. 95.

⁷⁰ Tamże, s. 97.

⁷¹ K. Dormus, *Kazimiera Bujwidowa 1867-1932. Życie i działalność społeczno-oświatowa*, Kraków 2002, s. 56.

cjonujące w Galicji tradycyjne żeńskie zakłady wychowawcze (tzw. pensje) były kosztowne, reprezentując jednak często niski poziom. Krytycznie oceniano również – w kontekście oświatowych aspiracji kobiet – nowy typ szkoły, jakim były licea żeńskie. W takiej sytuacji nasiliły się żądania – zwłaszcza w rozwijającym się wówczas ruchu kobiecym – dotyczące przyznania kobietom prawa do pełnego wykształcenia średniego, odpowiadającego wykształceniu młodzieży męskiej oraz dopuszczenia kobiet do studiów wyższych. W dużym stopniu dzięki naciskom płynącym właśnie ze strony środowisk kobiecych i przy poparciu ich przez demokratyczne „kręgi męskie” odnotowano w Galicji w ostatniej dekadzie XIX i w początkach XX wieku na tym polu wiele osiągnięć. Pierwszym z nich było dopuszczenie dziewcząt do egzaminów maturalnych (na podstawie rozporządzenia Ministerstwa Wyznań i Oświaty z 9 marca 1896 roku), następne stanowiły: zezwolenie dziewczętom (na początku XX wieku) na uczęszczanie do gimnazjów męskich w charakterze hospitantek (w miejscowościach, gdzie nie było liceów żeńskich); umożliwienie kobietom studiów uniwersyteckich na wydziałach filozoficznych i medycznych najpierw w charakterze hospitantek, a później w charakterze słuchaczek rzeczywistych (na mocy przepisów z 1897 i 1900 roku). Warto wspomnieć, że przy dużym zaangażowaniu kobiet, zwłaszcza Kazimiery Bujwidowej, a także sprzyjających im mężczyzn (Odoną Bujwidą, Napoleona Cybulskiego, Augusta Witkowskiego i Adolfa Grosa) otwarto w Krakowie w 1896 roku pierwsze na ziemiach polskich prywatne gimnazjum żeńskie⁷².

⁷² Por. W. Najdus, *Szkice z historii Galicji*, t. II, Warszawa 1960, s. 467-472; J. Hulewicz, *Sprawa wyższego wykształcenia kobiet w Polsce w wieku XIX*, Kraków 1939, s. 245-246; K. Garlicka, *Kazimiera Bujwidowa (1867-1932)*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1992, t. XXXV, s. 101-103; K. Dormus, *Kazimiera Bujwidowa...*, s. 74 i in. W nowym stuleciu tworzone były kolejne gimnazja żeńskie, przełamując nieufność władz i społeczeństwa względem średniego szkolnictwa żeńskiego.

Z pewnością ważne znaczenie w walce o przyznanie kobietom prawa do kształcenia na poziomie średnim i studiów wyższych miały związane z tą problematyką wystąpienia i uchwały pierwszego kongresu pedagogicznego. Podczas posiedzenia plenarnego głos na ten temat zabrała (w zastępstwie prelegentek z Warszawy – wcześniej zgłoszonych, ale nieobecnych na kongresie⁷³), wspomniana powyżej, znana wtedy działaczka ruchu kobiecego w Galicji (żona Odon Bujwida – wybitnego uczonego i działacza społecznego), Kazimiera Bujwidowa.

Należy podkreślić, że żądanie przyznania kobietom prawa do wyższego wykształcenia tak „kategorycznie”, „jasno i dobitnie” zostało sformułowane wówczas w Galicji właśnie przez K. Bujwidową. Swoją walkę na tym polu zainaugurowała ona już w 1891 roku, w czasie gdy we Lwowie miał miejsce Zjazd Lekarzy i Przyrodników. Uczestniczył w tym zjeździe jej mąż – Odo Bujwid, natomiast Kazimiera, nie mogąc brać w nim bezpośredniego udziału, postawiła wniosek o dopuszczenie kobiet na studia wyższe za pośrednictwem Jana Karłowicza. Wniosek ten został wówczas przyjęty, choć niewielką przewagą głosów⁷⁴.

W swoim wystąpieniu podczas kongresu pedagogicznego K. Bujwidowa przekonywała, że „prawo przyrodzone daje kobiecie te same możliwości społecznego działania co i mężczyźnie, a zatem jest absurdem zamykanie przed nią bram wyższych zakładów naukowych”. Swoje wystąpienie zakończyła jednoznacznym wnioskiem w sprawie dopuszczenia kobiet do uniwersytetów polskich w charakterze rzeczywistych

W dziesięć lat po założeniu pierwszego gimnazjum w Krakowie w Galicji było już 8 prywatnych gimnazjów, a w 1912 roku stan gimnazjów żeńskich powiększył się do 21 zakładów. Cz. Majorek, *Historia utylitarna i erudycyjna. Szkolna edukacja historyczna w Galicji (1772-1918)*, Warszawa 1990, s. 244-245.

⁷³ *Po Kongresie, „Muzeum” 1894, z. 9, s. 670.*

⁷⁴ K. Dormus, *Kazimiera Bujwidowa...*, s. 56-57.

słuchaczek⁷⁵. Treść referatu i zamykający go wniosek wywołały wśród uczestników kongresu żywą dyskusję. Z początku – jak się wydawało – przeważało stanowisko zachowawcze, reprezentowane m.in. przez Bolesława Mańkowskiego z Uniwersytetu Lwowskiego. Zwracał on uwagę, że „przeznaczeniem kobiety jest być źródłem i ogniskiem życia rodzinnego, że wypchnąć kobietę z kolei dotychczasowej byłoby narazić społeczeństwo”. B. Mańkowski swoje pierwotne negatywne stanowisko wobec wniosku K. Bujwidowej zweryfikował w toku dalszej dyskusji – zwłaszcza pod wpływem wystąpień uczestniczących w kongresie kobiet – godząc się na „dopuszczenie kobiet do studiów uniwersyteckich, z ogólnymi prawami w wypadkach poszczególnych, tam gdzie dążenie do tego studium jest wpływem prawdziwej potrzeby wyższego wykształcenia”⁷⁶. Ostatecznie jednak kongres przyjął – niewielką przewagą głosów – wniosek sformułowany przez K. Bujwidową, uznając „za potrzebne dopuszczenie kobiet do uniwersytetów polskich w charakterze rzeczywistych studentek”⁷⁷. Przegłosowaną przez kongres uchwałę przyjęto dość krytycznie na łamach „Muzeum”, uznając ją jednocześnie za skrajną⁷⁸.

Kongres przyjął też wiele innych wniosków w kwestii wychowania i kształcenia dziewcząt i kobiet. Uznał, że należy dążyć: „do hartowania zdrowia i charakteru oraz wyrabiania samoistności w dziewczętach”, „do praktycznego zwrotu w wychowaniu średnim i gruntownego kierunku fachowego”, „do założenia szkoły gospodarstwa przemysłowego dla kobiet”, „do systematycznego obznajmiania... z gospodarstwem domowym i pielęgnowaniem dzieci”, „do dopuszczenia kobiet

⁷⁵ *Po Kongresie*, „Muzeum” 1894, z. 9, s. 671; Cz. Majorek, *W poszukiwaniu...*, s. 23-24.

⁷⁶ Tamże, s. 25; K. Dormus, *Kazimiera Bujwidowa...*, s. 59.

⁷⁷ Cz. Majorek, *W poszukiwaniu...*, s. 25; K. Dormus, *Kazimiera Bujwidowa...*, s. 59.

⁷⁸ *Po Kongresie*, „Muzeum” 1894, z. 9, s. 673.

do wszelkich źródeł wiedzy, mogących pogłębić ich rozwój umysłowy i spotęgować obywatelskie i patriotyczne uczucia”⁷⁹.

Do problemu wychowania i kształcenia dziewcząt i kobiet powrócono podczas obrad kongresu pedagogicznego w 1909 roku. Jak zostało to już wspomniane wcześniej, ta problematyka była przedmiotem obrad przede wszystkim odrębnej sekcji. Przewijała się jednak również w treści wystąpień i w dyskusjach spoza tej sekcji. Przywoływana już wcześniej A. Szycówna w dyskusji podejmowanej w sekcji szkolnictwa średniego podkreślała, „aby na przyszłym kongresie pedagogicznym w sekcji szkolnictwa średniego mówiono nie tylko o chłopcach, lecz i o dziewczętach, a zniesiono osobną sekcję wychowania dziewcząt, która jest już pedagogicznym anachronizmem”⁸⁰. W ramach jednak tej odrębnej sekcji na temat „wychowania kobiet w zastosowaniu do dzisiejszych potrzeb” mówiła Maria Bakowska-Czerszyk, a Irena Kosmowska (z Królestwa Polskiego, publicystka „królewiackiego” „Zarania” i propagatorka szkół rolniczych nawiązujących do idei duńskich uniwersytetów ludowych) podejmowała kwestię szkół gospodarczych dla dziewcząt włościańskich⁸¹. Pod wpływem referatu I. Kosmowskiej kongres uznał, „że w pracy około kulturalnego i ekonomicznego podniesienia warstw ludowych poważną rolę odegrać mogą szkoły gospodarcze dla dziewcząt włościańskich, których dążeniem jest przygotować zastęp kobiet z ludu do świadomego i umiejętnego pełnienia ich przyrodzonych zadań w zakresie rodzinnym, gospodarczym i społecznym”⁸².

Podczas obrad II Polskiego Kongresu Pedagogicznego domagano się pełnego zrównania praw młodzieży żeńskiej z mę-

⁷⁹ *Powszechna Wystawa Krajowa...*, Lwów 1897, s. 230.

⁸⁰ *Księga pamiątkowa II Polskiego Kongresu...*, s. 204.

⁸¹ Tamże, s. 211 i nast.

⁸² Tamże, s. 299.

ską przy wstępie na uczelnie i otwarcia bram uczelni dla kobiet tam, gdzie dotąd tego jeszcze nie uczyniono, tj. w akademiach technicznych, rolniczych itp.⁸³.

2.3. Problemy organizacyjne, programowe i wychowawcze szkół

W obradach obu kongresów pedagogicznych wiele miejsca zajęła problematyka związana z funkcjonowaniem szkolnictwa ludowego i realizacją przymusu szkolnego. Pod koniec XIX stulecia na tym poziomie edukacji nastąpiły dość istotne zmiany strukturalne. Pod wpływem środowisk konserwatywnych wprowadzono w Galicji na tym stopniu edukacji wielotorowość kształcenia⁸⁴, a przede wszystkim zaprowadzono tzw. dwutypowość szkół ludowych. Dwutypowość tych szkół, przesądzona już w latach osiemdziesiątych XIX wieku, stała się ostatecznie faktem na skutek wprowadzenia w 1893 roku – w okresie wiceprezydentury w Radzie Szkolnej Krajowej Michała Bobrzyńskiego – nowych programów i podręczników dla szkół wiejskich i małomiasteczkowych oraz dla szkół w większych miastach (dla tych ostatnich – programów o szerszym zakresie). Sankcjonowała ją następnie krajowa ustawa szkolna „O zakładaniu i urządzaniu publicznych szkół ludowych i obowiązku posyłania do nich” z 23 maja 1895 roku, która z niewielkimi poprawkami obowiązywała do końca rządów władz zaborczych⁸⁵.

⁸³ Cz. Majorek, W. Marmon, *Dorobek Drugiego...*, s. 143.

⁸⁴ Owa wielotorowość wyrażała się już w istnieniu odrębnych szkół ludowych pospolitych i tzw. szkół wydziałowych.

⁸⁵ Cz. Majorek, *Historia utylitarna...*, s. 152-154; E. Podgórska, T. Wieczorek, *Sytuacja szkolnictwa i oświaty w zaborze austriackim*, w: *Dzieje szkolnictwa i oświaty na wsi polskiej do 1918*, t. 1, red. S. Michalski, Warszawa 1982, s. 271 i in.; J. Semków, *Polityka szkolna władz w poglądach społeczeństwa polskiego Galicji*, Wrocław 1973, s. 29 i in.

Podział szkół ludowych na dwa typy nie został podjęty podczas obrad pierwszego kongresu. Reforma ta nie napotykała jeszcze wtedy na krytyczne głosy płynące ze środowisk pedagogicznych i nauczycielskich. Przeciwnie, spotkała się nawet z pewną aprobatą współorganizatora kongresu – Towarzystwa Pedagogicznego. Na łamach jego organu – „Szkoly” uznano ją nawet za „zdarzenie otwierające nową epokę w dziejach oświaty galicyjskiej”⁸⁶.

Problem „dwutypowości” szkolnictwa ludowego pojawił się w całej rozciągłości podczas obrad drugiego kongresu. Było to konsekwencją wzrastającego niezadowolenia wobec takiego kształtu szkolnictwa w wielu środowiskach społecznych i politycznych, w tym też i wśród nauczycielstwa⁸⁷. Stanisław Bieniowski w swoim wystąpieniu „Typowość szkół ludowych” wskazał na szkodliwość takiej organizacji szkolnictwa ludowego, podkreślając m.in., że „przeciw temu rozgatkowaniu szkół lud. przemawiają wprost czynniki natury czysto pedagogicznej i dydaktycznej”. W dalszym miejscu stwierdzał także, że są one szkodliwe również z przyczyn społecznych. Zdaniem autora, szkoły przysposabiające uczniów praktycznie, przeładowane materiałem, zatracają ogólny cel kształcenia, nie kształciły harmonijnie „wszystkich władz” i nie przyswajały wychowankom „przymiotów potrzebnych każdemu człowiekowi”. Zwracał uwagę na fakt, że ten podział szkół ludowych jest szczególnie niekorzystny dla wsi, zamyka on bowiem dzieciom wiejskim dostęp do dalszej nauki i do innych zawodów. Domagał się w konsekwencji stworzenia „jednolitej szkoły ludowej z jednakowymi podręcznikami i jednakowym celem, a tym powinno być stworzenie typu człowieka moralnego o silnym charakterze, dla którego ojczyzną byłaby nie tylko wieś lub miasto, ale cały kraj i cały naród”. Przekonywał, iż „tego bezwarunkowo wymaga od szkoły zmoderni-

⁸⁶ Cyt. za tamże, s. 42.

⁸⁷ Zob. m.in. W. Jamrożek, *Idee edukacyjne...*, s. 38-40.

zowane społeczeństwo i szybko postępująca demokratyzacja społeczeństwa”⁸⁸.

W kwestii „dwutypowości” szkoły ludowej zabrał głos Ferdynand Szczurkiewicz w swoim referacie na temat „dwutypowości seminariów nauczycielskich”. Stwierdził jednoznacznie, że „dwutypowe szkoły ludowe nie odpowiadają potrzebom społeczeństwa, gdyż podawanie wiadomości fachowych w jakimkolwiek kierunku dzieciom, w wieku od 6 do 14 lat, nie przynosi nie tylko pożytku..., lecz co gorsza, szkoła zamiast wychowywać i rozwijać ogólnie wszystkie władze fizyczne i duchowe, zacieśnia horyzont myślenia, a zarazem skazuje znaczną część ludności na pozostanie w warunkach, w których się znajduje...”⁸⁹. Domagał się jednoznacznie jednolitej szkoły ludowej, nastawionej na realizację ogólnokształcących i wychowawczych zadań. Ważna była dalej kolejna konstatacja autora referatu, że jeśli szkoła ludowa ma być oparta na „zasadzie jednotypowości”, to tym samym upaść musi także „idea dwutypowych seminariów nauczycielskich”. Referent nawiązywał w ten sposób do wprowadzonego w Galicji, na podstawie ustawy z 1907 roku, podziału seminariów na dwa typy (niższy o kierunku przyrodniczo-gospodarskim, przygotowującym właściwie nauczycieli do szkół wiejskich; wyższy o kierunku językowo-rysunkowym, przygotowującym nauczycieli do szkół ludowych miejskich). Sformułował w konsekwencji wniosek (który został przyjęty), że kongres winien uznać „jakiegokolwiek różniczkowanie nauki w seminariach nauczycielskich za nieodpowiednie i szkodliwe”⁹⁰.

Zmian w szkolnictwie ludowym domagał się podczas obrad drugiego kongresu Bolesław Mańkowski w swoim wystąpieniu „Czego żąda szkoła średnia od szkoły ludowej”. Pod-

⁸⁸ *Księga pamiątkowa II Polskiego Kongresu...*, s. 163-168.

⁸⁹ Tamże, s. 147-148.

⁹⁰ Tamże, s. 296; zob. też Cz. Majorek, *System kształcenia nauczycieli szkół ludowych w Galicji doby autonomicznej (1871-1914)*, Wrocław 1971, s. 64-70 i in.

kreślał, że w „nauczaniu należy zwracać większą uwagę na rozwój zdolności spostrzegawczej u uczniów, ich bystrości pojmowania, abstrakcyjnego myślenia i samodzielności, aniżeli mechaniczne wpajanie określeń, reguł i pojęć należycie nie zrozumianych”. Opowiadał się za odwoływaniem się w nauczaniu w szkole ludowej do obserwacji i metody indukcyjnej⁹¹.

Uczestnicy Drugiego Polskiego Kongresu Pedagogicznego, po wysłuchaniu referatów i wystąpień dotyczących mniej czy bardziej bezpośrednio ówczesnej szkoły ludowej, zwłaszcza po wystąpieniu S. Bieniowskiego, uznali: „Wobec tego, że celem szkoły ludowej jest kształcenie formalne, które ma dać podstawę dalszego kształcenia; wobec tego, że wiek dzieci szkół ludowych nie jest odpowiedni do podawania im praktycznych wiadomości, a rozstrzyganie o przyszłym zawodzie w tym wieku i utrudnienie wyboru zawodu innego od ludności danej miejscowości jest krzywdą społeczną – Polski Kongres Pedagogiczny oświadcza się za jednolitą szkołą ludową, a przeciw dwutypowości”⁹². Tą szkołą winna być „8-klasowa jednolita szkoła ludowa”⁹³.

W warunkach galicyjskich na przełomie XIX i XX stulecia ważną kwestią była realizacja obowiązku szkolnego⁹⁴ i utrzymujące się ciągle zjawisko wysokiego stanu analfabetyzmu. Tej problematyce wiele uwagi poświęcono już podczas obrad

⁹¹ *Księga pamiątkowa II Polskiego Kongresu...*, s. 181-182.

⁹² Tamże, s. 297.

⁹³ Tamże.

⁹⁴ W Galicji utrzymywał się wciąż – mimo tendencji spadkowej – znaczny procent dzieci w wieku szkolnym pozostających poza szkołą. Odsetek tych dzieci, po odliczeniu tej ich części, którą ze względu na stan zdrowia zwolniono od obowiązku szkolnego (lub odroczone im rozpoczęcie nauki), a także tej, której zapewniono „wychowanie domowe” w roku szkolnym 1891/1892 wynosił jeszcze 31,8%, a w 1900/1901 – jeszcze 22,2%. W. Najdus, *Galicja*, w: *Polska klasa robotnicza. Zarys dziejów*, t. 1, cz. III: 1870-1918, red. S. Kalabiński, Warszawa 1978, s. 407-408.

pierwszego kongresu. W tej sprawie wypowiadał się w szczególności nauczyciel i publicysta „Szkoły” – Wincenty Bieroński w referacie „W jaki sposób szkoła, władze i społeczeństwo mogą przyjść w pomoc młodzieży, która z powodu ubóstwa szkołę ludową zaniedbuje lub z powodu oddalenia od szkoły od obowiązku szkolnego jest uwolniona”. Ostatecznie kongres przyjął m.in., że „państwo i kraj powinny przychodzić w pomoc młodzieży, która z powodu ubóstwa do szkoły wcale nie uczęszcza lub uczęszcza nieregularnie”, uznał „za rzecz pierwszorzędnego znaczenia ułatwienie pobierania nauki dzieciom tej części ludności, która z powodu oddalenia od szkoły uczęszczać do niej nie może...”. W uchwałach kongresu podkreślono także, że „jest rzeczą wielce pożądaną, aby obowiązek uczęszczania na naukę rozpoczynał się w szkołach ludowych w ukończonym siódmym roku, przy czym się nadmienia, że dzieci pod względem fizycznym i umysłowym zupełnie rozwinięte mogą być przyjmowane do szkoły już po ukończonym szóstym roku życia”⁹⁵. Problem przymusu szkolnego pojawił się również podczas obrad drugiego kongresu w 1909 roku, na którym przyjęto wniosek, iż „obowiązek uczęszczania do szkoły trwać ma lat 8”⁹⁶.

Podczas obrad obu kongresów podejmowano również problemy dotyczące szkolnictwa średniego i akademickiego. Na pierwszym z nich postulowano m.in. wprowadzenie zmian w egzaminie dojrzałości, uznawano za „pożądane zakładanie, obok gimnazjów i szkół realnych, gimnazjów realnych z językiem łacińskim, a bez języka greckiego”. Zarazem jednak nie zabrakło przejawów obrony gimnazjum klasycznego. Podkreślić trzeba, że domagano się również zmian w przepisach egzaminacyjnych dla kandydatów na nauczycieli szkół średnich, większego uprządkowania kształcenia tych kandyda-

⁹⁵ *Powszechna Wystawa Krajowa...*, Lwów 1897, s. 231-233.

⁹⁶ Zob. *Księga pamiątkowa II Polskiego Kongresu...*, s. 297; Cz. Majorek, W. Marmon, *Dorobek Drugiego...*, s. 138.

tów, tworzenia „teoretycznych seminariów pedagogicznych na uniwersytetach krajowych”. W odniesieniu do tych ostatnich szkół, jak również szkół politechnicznych przyjęto również następującą uchwałę: „Kongres uznaje za potrzebne, aby na politechnikach w większej niż dotąd mierze wykładano nauki humanistyczne, na uniwersytetach zaś wprowadzono wykłady ogólne nauk technicznych, podające zasady i wyniki takowych”⁹⁷.

Dużo bardziej radykalne opinie na temat reformy szkoły średniej prezentowano podczas obrad drugiego kongresu. Kwestię przebudowy szkoły średniej podjął m.in. Tadeusz Łopuszański (przyszły minister wyznań religijnych i oświecenia publicznego i wieloletni podsekretarz w tym resorcie w niepodległej Polsce, jak i główny autor pierwszych programów szkół średnich II RP) w swoim wystąpieniu „Ruchy reformatorskie na polu szkolnictwa średniego”. W swoim referacie wskazał na ogólne tendencje rozwojowe szkolnictwa średniego na świecie, na nowe idee wychowawcze eksponujące m.in. aktywność ucznia w procesie kształcenia i włączanie młodzieży w życie społeczne, równouprawnienie „szkół nieklasycznych” z gimnazjami klasycznymi. Referent postulował „tworzenie różnych typów szkół średnich, z których każdy obierze sobie za podstawę wychowawczą inną grupę przedmiotów i – nie zaniehbując nauki przedmiotów innych – na nią położy główny nacisk, na niej uczyć będzie młodzież pa-trzenia i myślenia, przez nią zwracać będzie umysły i zamiłowania w pewnym określonym kierunku”. Jednym z takich typów może być szkoła średnia, która na pierwszy plan „wysunie nauki matematyczno-przyrodnicze” (nie zaniehbując zarazem „nauk historyczno-literackich”). W końcowej części wystąpienia, zwracając uwagę na dogodne warunki polityczne Galicji (swobody autonomiczne), nawoływał do tworzenia własnego szkolnictwa nawiązującego do tradycji i potrzeb narodu.

⁹⁷ *Powszechna Wystawa Krajowa...*, Lwów 1897, s. 230-231.

Mówił m.in.: „... chcąc mieć kiedyś szkolnictwo polskie, musimy teraz wstąpić na drogę powolnego budowania go własną pracą i myślą. Wiele z pewnością popełnimy na tej drodze omyłek, ale w rezultacie stale zbliżać się będziemy do wytkniętego celu”⁹⁸.

Na temat konieczności reformy szkół średnich wypowiadał się podczas drugiego kongresu również Ludomił German w referacie „Stan szkół średnich pod zaborem austriackim”. Już na wstępie watro zwrócić uwagę na sam tytuł wystąpienia („... pod zaborem austriackim”). Referent w swoim wystąpieniu wskazał m.in. na konieczność uwolnienia się spod dominacji władz centralnych „na polu szkolnictwa średniego” i – w sposób nader otwarty – na potrzebę stworzenia „szkolnictwa rodzimego”⁹⁹.

W dyskusji nad problemami szkolnictwa średniego zwrócono również uwagę na zjawisko „przepelnienia szkół”. Rozwój bazy tego szkolnictwa – również po 1900 roku – nie odpowiadał wzrostowi liczby uczniów. Napływ młodzieży do szkół średnich, który był następstwem podniesienia się poziomu aspiracji kulturalnych i edukacyjnych społeczeństwa galicyjskiego, „wzmagał się – jak zaznacza jeden ze współczesnych badaczy dziejów edukacji – od roku szkolnego 1894/95, a najbardziej od 1901/02 r...”¹⁰⁰. W konsekwencji kongres uznał „obecne przepelnienie w szkołach średnich jako stan dalej utrzymać się nie mogący”¹⁰¹.

Podczas obrad obu kongresów pedagogicznych nie zabrakło problematyki higieny szkolnej i wychowania fizycznego. Niemalże znaczenie dla wzrostu zainteresowań wychowaniem fizycznym i rozwojem kultury fizycznej w Galicji miały rozwój

⁹⁸ *Księga pamiątkowa II Polskiego Kongresu...*, s. 183-202.

⁹⁹ Tamże, s. 203.

¹⁰⁰ S. Możdżeń, *Reformy szkoły średniej w Galicji w latach 1884-1914*, Kielce 1989, s. 65-68.

¹⁰¹ *Księga pamiątkowa II Polskiego Kongresu...*, s. 298.

polskiego ruchu sokolego w Galicji¹⁰² oraz aktywność na tym polu profesora wydziału lekarskiego Uniwersytetu Jagiellońskiego – Henryka Jordana (którego, jak zostało to już wspomniane, wybrano na jednego z trzech rzeczywistych prezesów Pierwszego Kongresu Pedagogicznego we Lwowie). Z inicjatywy H. Jordana powstał w Krakowie w 1888 roku „ogród zabaw dziecięcych”¹⁰³, który stał się ośrodkiem sportowym i rekreacyjnym, odwiedzanym licznie przez dzieci i młodzież.

Na pierwszym kongresie tematyka ta omawiana była przede wszystkim we wspomnianej piątej sekcji (problematyka uznana za niezmiernie ważną przez „świat pedagogiczny przełomu XIX i XX wieku”¹⁰⁴). Ogłoszony drukiem, jeszcze przed kongresem, referat Romana Vetulaniego „O ile obecna szkoła średnia może przyczynić się do fizycznego «wykształcenia młodzieży»” zawierał treści zwracające uwagę na duże możliwości dla rozwoju fizycznego młodzieży w ramach dotychczasowego „ustroju szkół średnich”, promujące m.in. zabawy i gry gimnastyczne podczas przerw międzylekcyjnych¹⁰⁵. Na temat higieny szkolnej i wychowania fizycznego wypowiedali się na samym kongresie m.in. Józef Żuliński, Józef Szpilman i Odo Bujwid. W omawianej tutaj kwestii domagano się – co znalazło odbicie w uchwałach kongresu – zachowania równowagi pomiędzy fizycznym i duchowym rozwojem jednostki,

¹⁰² Zob. J. Snopko, *Polskie Towarzystwo Gimnastyczne „Sokół” w Galicji 1867-1914*, Białystok 1997; K. Toporowicz, *Geneza i rozwój organizacyjny Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół” w Krakowie w latach 1885-1914*, „Rocznik Naukowy Wyższej Szkoły Wychowania Fizycznego w Krakowie” 1966, t. V.

¹⁰³ Nazwany później „Parkiem Miejskim dra Henryka Jordana”. Szerzej o inicjatywach i koncepcjach H. Jordana na polu edukacji fizycznej m.in. w książkach: B. Łuczyńska, *Fenomen Henryka Jordana – naukowiec, lekarza, społecznika, propagatora prawa dziecka do ruchu i rekreacji*, Kraków 2002; H. Smarzyński, *Dr Henryk Jordan – pionier nowoczesnego wychowania fizycznego w Polsce*, Kraków 1958.

¹⁰⁴ Cz. Majorek, *W poszukiwaniu...*, s. 28.

¹⁰⁵ *Po Kongresie*, „Muzeum” 1894, z. 9, s. 681 i nast.

wprowadzenia obowiązkowej nauki higieny w szkołach wszelkich stopni i rodzajów, wprowadzenia zabaw i gier gimnastycznych w czasie „przerw międzynaukowych” – zorganizowanych „na wzór gier w parku Jordana” („w szkołach wszelkiej kategorii”), rozbudowy zaplecza sportowego i do ćwiczeń fizycznych, ustanowienia instytucji lekarzy szkolnych¹⁰⁶. Kongres opowiedział się w szczególności za tym, aby „wszystkie zakłady naukowe były zaopatrzone w odpowiednie boiska i sale gimnastyczne”¹⁰⁷.

Problematyka higieny szkolnej i wychowania fizycznego była podejmowana również podczas obrad drugiego kongresu. Na ten temat zabrał głos m.in. Kazimierz Wyrzykowski (pełniący wówczas funkcję naczelnika „Sokoła – Macierzy” we Lwowie, a następnie również naczelnika całego „Sokoła”, w przyszłości współorganizatora galicyjskich obchodów 500. rocznicy bitwy pod Grunwaldem oraz pierwszego naczelnika polskich skautów), wygłaszając referat „Wychowanie fizyczne w szkołach”. Już w pierwszej części swojego wystąpienia podkreślał: „jasną jest tedy rzeczą, że o to ciało dbać należy jeśli nie więcej – to przynajmniej w tym stopniu, co kształcenie samego rozumu”. Zwracał następnie uwagę na niekorzystne wpływy dotychczasowej edukacji szkolnej na zdrowie i rozwój fizyczny uczniów. W swoim wystąpieniu wskazał m.in. na ideę „gimnastyki leczniczej”. Przestrzegał zarazem przed jednostronnością w ćwiczeniach gimnastycznych. Pod wpływem referatu K. Wyrzykowskiego kongres wypowiedział się m.in. „za wprowadzeniem obowiązkowej codziennej nauki gimnastyki i zabaw ruchowych we wszystkich szkołach”¹⁰⁸.

¹⁰⁶ *Powszechna Wystawa Krajowa...*, Lwów 1897, s. 233 (zob. też W. Jamrozek, *Problematyka opieki nad dzieckiem na kongresach i zjazdach pedagogicznych w Polsce do 1939 roku*, w: *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w Polsce w XX wieku*, red. A. Kicowska, Toruń 2001, s. 122).

¹⁰⁷ *Powszechna Wystawa Krajowa...*, Lwów 1897, s. 233.

¹⁰⁸ *Księga pamiątkowa II Polskiego Kongresu...*, s. 124-136, s. 294.

Na temat higieny budynków i urządzeń szkolnych mówił podczas kongresu Kazimierz Panek, a służby zdrowia w szkołach – Waleryn Serbeński¹⁰⁹. W rezultacie kongres pod wpływem tych wystąpień zwrócił uwagę na warunki, w jakich powinna się mieścić szkoła, na „konieczne zaprowadzenie instytucji lekarzy szkolnych w szkołach wszelkiej kategorii, tak prywatnych, jak i publicznych, tak męskich, jak i żeńskich”, wprowadzenie w szkołach obowiązkowej nauki higieny¹¹⁰.

2.4. Problemy opieki nad dziećmi i młodzieżą

W Galicji, na przełomie XIX i XX wieku, kontynuowano działania na rzecz stworzenia systemu opieki nad dziećmi i młodzieżą. Pierwsze przepisy odnoszące się do ubogich i sierot znalazły się w kolejnych ustawach państwowych, które – jak pisze jeden z badaczy galicyjskiej edukacji – „nakładały na gminy obowiązek zaopatrywania ubogich w środki niezbędne do życia, zaś sierotom zapewnienia prawowitej opieki” (np. ustawa gminna z 12 lipca 1866 roku)¹¹¹. Ukazywały się publikacje dotyczące tej problematyki, przedstawiające rozmiary potrzeb opiekuńczych i podejmowane działania opiekuńcze, powstawały i funkcjonowały specjalne placówki opiekuńczo-wychowawcze dla dzieci i młodzieży¹¹².

Problemy opieki nad dziećmi i młodzieżą podjęte zostały już na pierwszym kongresie lwowskim. Znalazły one odbicie w treści jego uchwał. Kongres uznał na przykład „ochronki, tak miejskie jak wiejskie, za bardzo pożyteczne”, opowiedział się za tworzeniem „instytucji wychowawczych dla dzieci mo-

¹⁰⁹ Tamże, s. 103-121, 139-140.

¹¹⁰ Tamże, s. 293-295.

¹¹¹ A. Meissner, *Teoretyczne podstawy opieki nad dzieckiem sierocym w Galicji*, w: *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 16: *Opieka nad dzieckiem w Galicji*, red. A. Meissner, Rzeszów 2002, s. 12.

¹¹² Zob. tamże.

ralnie zepsutych”, wychowawczym charakterem zakładów „dla dzieci zepsutych”, zakładaniem specjalnych zakładów (bądź też osobnych klas w większych miastach) dla dzieci „umysłowo upośledzonych”¹¹³.

Problemy opieki nad dziećmi i młodzieżą podejmowane były również – w jeszcze większym zakresie – podczas obrad drugiego kongresu. Na temat „wychowania nieletnich przestępców” i „zaniedbanej młodzieży” mówił (w sekcji wychowania pozaszkolnego młodzieży i wychowania sierot) Józef Steinberg, nawiązując m.in. do austriackiego kongresu „dla ochrony dzieci” zorganizowanego w 1907 roku w Wiedniu¹¹⁴. W rezultacie, w odpowiedzi na wnioski zgłoszone przez referenta, kongres uznał za „ważny postulat społeczny” „organizację ochronnego wychowania zaniedbanych dzieci pod kontrolą i nadzorem publicznym”, opowiedział się za zwiększeniem liczby domów poprawczych dla „młodocianych przestępców”. Pokreślił zarazem, że „zakłady wychowania ochronnego dla zaniedbanej młodzieży nie powinny być nigdy i pod żadnym warunkiem łączone z zakładami poprawczymi dla nieletnich przestępców, już karnych; także zakłady poprawcze dla nieletnich przestępców nie powinny być pod żadnym względem łączone z domami pracy przymusowej dla osób dorosłych”¹¹⁵.

W sekcji wychowania pozaszkolnego i sierot Kazimierz Jeżewski przedstawił koncepcję tzw. gniazd sierocych, spełniających funkcję rodziny zastępczej dla osieroconych dzieci¹¹⁶. Ten inicjator nowatorskich na ziemiach polskich działań opiekuńczych wobec dzieci i główny twórca Towarzystwa Gniazd

¹¹³ *Powszechna Wystawa Krajowa...*, Lwów 1897, s. 232.

¹¹⁴ *Księga pamiątkowa II Polskiego Kongresu...*, s. 228 i nast. Szerzej na temat austriackiego kongresu „dla ochrony dzieci” w: R. Kikinisowa, *Sprawozdanie z I austriackiego kongresu dla ochrony dzieci*, „Szkoła” 1907, s. 149-150, 157-158, 162-165, 171-174.

¹¹⁵ *Księga pamiątkowa II Polskiego Kongresu...*, s. 300-301.

¹¹⁶ Tamże, s. 241-253.

Sierocych (założonego w 1908 roku) wyjaśniał, że gniazda te tworzą „wzorowe fermy przemysłowo-rolne”, które powierza się w „zarząd i użytkowanie odpowiednio dobranej inteligentnej rodzinie i pod jej opiekę oddaje 10-cioro sierot bezdomnych w różnym wieku, ażeby się tu wychowywały pod okiem opiekunów w pracy i miłości, zarówno jak własne dzieci gospodarzy «Gniazda»”¹¹⁷. Koncepcja K. Jeżewskiego spotkała się z życzliwym przyjęciem uczestników kongresu, którzy zgodzili się na następującą uchwałę: „Polski Kongres Pedagogiczny wyraża zdanie, że gniazda sieroce mogą znakomicie nadać się do wychowania sierot na dobrych synów ojczyzny”¹¹⁸. Koncepcję tę (opieki nad dzieckiem osieroconym w powiązaniu z gospodarczym i kulturalnym rozwojem polskiej wsi) wprowadzaną już w życie w okresie przed pierwszą wojną światową, na szerszą skalę próbowano urzeczywistniać w warunkach Drugiej Rzeczypospolitej¹¹⁹.

Kongres, na wniosek uczestniczki dyskusji w tej sekcji – Róży Kikenisowej – wyraził również żądanie, „aby czynniki powołane zajęły się jak najszybciej i najenergiczniej sprawą założenia domu podrzutków, aby dzieci te od pierwszej chwili życia znalazły opiekę publiczną...”¹²⁰.

Na temat opieki nad dziećmi niepełnosprawnymi intelektualnie zabrał głos w sekcji szkolnictwa ludowego i seminariów nauczycielskich Ignacy Danzinger¹²¹. Sprzeciwił się m.in. tworzeniu specjalnych klas dla uczniów niepełnosprawnych przy zwykłych szkołach ludowych, opowiadając się za organizacją odrębnych szkół specjalnych. Zgodził się jednak na

¹¹⁷ Tamże, s. 242.

¹¹⁸ Tamże, s. 302.

¹¹⁹ Zob. m.in. L. Albański, *Kazimierz Jeżewski – koncepcja opieki rodzinnej nad dzieckiem osieroconym*, w: *Człowiek. Idea. Dzieło. Prace dedykowane Profesor Stefanii Walasek*, red. B. Jędrzychowska 2013, s. 45-54.

¹²⁰ J. Kornecki, *Polski Kongres Pedagogiczny*, „Szkoła” 1909, s. 687.

¹²¹ *Księga pamiątkowa II Polskiego Kongresu...*, s. 260-276.

urządzenie przy szkołach ludowych „klas pomocniczych dla dzieci o powolniejszym toku wyobraźni”, zgłaszając postulat w tej kwestii do akceptacji kongresu. W rezultacie prośba ta została przyjęta. Także na wniosek referenta uczestnicy kongresu przyjęli jego propozycję, aby dla dzieci niepełnosprawnych różnych stopni organizować w największych miastach Galicji, przynajmniej we Lwowie i w Krakowie, kilkuklasowe specjalne zakłady z internatami („dla tych dzieci, których stan umysłowy wymaga ciągłej opieki pedagogiczno-lekarskiej”)¹²². Kongres, w nawiązaniu do wystąpienia I. Dezingera, uznał również, że należy otoczyć opieką dzieci, które ukończyły szkołę specjalną, „celem umieszczenia ich w zawodach życia praktycznego”¹²³.

Podczas obrad i uchwał drugiego kongresu pedagogicznego nie zabrakło również innych kwestii związanych z opieką nad dziećmi i młodzieżą. W jednej z przyjętych na kongresie rezolucji „zwrócono uwagę na dążności uczniów do zarobkowania podczas wakacji” i stwierdzono „konieczność zaopiekowania się nią”¹²⁴. Postulowano „w szerszej mierze zakładanie kolonii wakacyjnych dla młodzieży, na wzór kolonii utrzymywanych przez Towarzystwo dla Kolonii Wakacyjnych w Krakowie i Podgórzu, TNSW i PTP we Lwowie”. Zwrócono również uwagę na zaniedbywanie wychowania w wieku niemowlęcym i przedszkolnym. W konsekwencji wyrażono opinię, aby na kolejnym kongresie pedagogicznym znalazł się także „referat o wychowaniu macierzyńskim”, zarazem zwrócono się do Towarzystwa Pedagogicznego, aby „obecnie” zajęło się „celem zainteresowania się tym przedmiotem, do urządzania odpowiednich kursów dla wychowawczyń, pielęgniarek małych dzieci”¹²⁵.

¹²² Tamże, s. 303.

¹²³ Tamże.

¹²⁴ J. Kornecki, *Polski Kongres Pedagogiczny...*, s. 677.

¹²⁵ *Księga pamiątkowa II Polskiego Kongresu...*, s. 315-316.

2.5. Problemy pozaszkolnej pracy oświatowej i edukacji dorosłych

Galicja końca XIX i początków XX wieku stawała się terenem stosunkowo żywej pracy oświatowej. Od lat osiemdziesiątych, wraz ze stopniowym – choć powolnym wzrostem gospodarczym kraju, następowało organizowanie systematycznej pozaszkolnej działalności oświatowej. Doniosłą rolę w tym zakresie odgrywały tworzone wówczas organizacje i instytucje oświatowe, zwłaszcza takie jak Towarzystwa Oświaty Ludowej i Macierz Polska. Rozwijała się sieć czytelni i bibliotek, urządzano popularne wykłady, odczyty i kursy, wzrastały nakłady wydawnictw ludowych. Spośród powstałych nieco później organizacji oświatowych szczególne znaczenie dla intensyfikacji pozaszkolnej pracy oświatowej miała działalność wspomnianego już Towarzystwa Szkoły Ludowej (powołanego do życia w 1891 roku w związku z obchodami 100-letniej rocznicy uchwalenia Konstytucji 3 maja) i Towarzystwa Uniwersytetu Ludowego im. Adama Mickiewicza (powstałego w 1898 roku dla uczczenia setnej rocznicy urodzin poety)¹²⁶.

Problemy oświaty pozaszkolnej i oświaty dorosłych podjęte były również przez uczestników obu kongresów lwowskich. Podczas pierwszego zwracano m.in. uwagę na zwiększenie wysiłków w walce z analfabetyzmem. Jeden z referentów, Julian Nowakowski, w swoim wystąpieniu podkreślał „potrzebę zespolenia i ożywienia rozstrzelonej pracy towarzystw mających na celu oświatę ludu”. Z treścią tego referatu korespondował projekt Godzimira Małachowskiego, wniesiony przez J. Czartoryskiego, „zjednoczenia wszystkich towarzystw zaj-

¹²⁶ Zob. np. W. Jamrożek, *Idee edukacyjne...*, s. 89-90, 137-138; R. Terlecki, *Oświata dorosłych i popularyzacja nauki w Galicji w okresie autonomii*, Wrocław 1990, s. 138, 147, 230-231; J. Ulatowska-Urbaniak, *Galicja pierwszych lat XX wieku jako teren działalności oświatowej*, „Acta Universitatis Wratislaviensis” nr 745. Prace Pedagogiczne, XLVIII, 1986, s. 29-40.

mujących się oświatą ludu”. W konsekwencji kongres w odrębnym wniosku „wyraził potrzebę zespolenia towarzystw, dobro oświaty na celu mających, w jedno powszechne towarzystwo”¹²⁷.

Dużo więcej uwagi poświęcono pracy oświatowej i oświacie dorosłych podczas obrad drugiego kongresu. Znaczenie dla narodu instytucji oświaty pozaszkolnej i oświaty dorosłych podkreślała w swoim wystąpieniu – o czym była już mowa – Helena Radlińska, twórczyni polskiej pedagogiki społecznej i podstaw teoretycznych polskiej edukacji dorosłych. Podczas kongresu powróciła raz jeszcze idea scalenia polskiego ruchu oświatowego i kulturalnego. Na ten temat głos zabrał Marian Stępowski w referacie „O wspólnej pracy towarzystw oświatowych”. Referent proponował stworzenie „pewnego organu, który by stale koordynował pracę oświatową” (pod nazwą „Związku Polskich Towarzystw Oświatowych”). Twierdził m.in.: „Tylko pewien stale funkcjonujący organ, wyłoniony spośród towarzystw, które potrzebę zbliżenia się wzajemnego odczuwają, a który pozwoliłbym sobie nazwać «mózgiem» towarzystw oświatowych, dałby poszczególnym częściom organizmu pracy oświatowej pełną świadomość celów, dróg i środków działania”¹²⁸. W konsekwencji w nawiązaniu do tego wystąpienia uczestnicy kongresu w odrębnym wniosku uznali „za wskazane powołanie do życia Związku Polskich Organizacji Oświatowych”, o charakterze informacyjno-doradczym¹²⁹.

Wśród uczestników kongresu powszechne zainteresowanie wzbudziła „lekcja praktyczna nauczania dorosłych analfabętów metodą K. Promyka”. Pierwotnie została zapowiedziana w programie sekcji szkolnictwa ludowego i seminariów nauczycielskich, jednak z uwagi na duże zainteresowanie

¹²⁷ *Po Kongresie*, „Muzeum” 1894, z. 9, s. 677; *Powszechna Wystawa Krajowa...*, Lwów 1897, s. 232.

¹²⁸ *Księga pamiątkowa II Polskiego Kongresu...*, s. 278-279, 285.

¹²⁹ Tamże, s. 304.

uczestników innych sekcji drugi dzień obrad kongresu rozpoczęto właśnie od „lekcji”, po której dopiero wszczęto posiedzenia wszystkich sekcji. „Lekcję praktyczną” przeprowadził syn Kazimierza Promyka (Konrada Prószyńskiego) – autora znanego *Elementarza, na którym nauczysz się czytać w 5 albo 8 tygodni*, propagatora rozwoju oświaty na wsi polskiej w zaborze rosyjskim – Tadeusz Prószyński. W sprawozdaniu z kongresu Jan Kornecki pisze m.in.: „Sala gimnastyczna szkoły im. Mickiewicza okazała się za szczupłą i nie mogła pomieścić tłumów ciekawych widzów ze wszystkich sfer społeczeństwa. Widzieliśmy liczny udział członków RSK z p. wiceprezydentem na czele, przedstawicielei TSL, obywateli spoza sfer nauczycielskich, nauczycielstwo szkół ludowych, średnich i wyższych. Uczniami p. Prószyńskiego byli rekruci wojskowi, zupełni analfabeci, przyprowadzeni przez grono oficerów wyższych i niższych. Lekcja trwała przeszło 5 kwadransów”¹³⁰.

2.6. Teoretyczno-metodyczne zagadnienia edukacji i ich popularyzacja

Podczas obu lwowskich kongresów pedagogicznych wiele uwagi poświęcano teoretyczno-metodycznym zagadnieniom edukacji i ich popularyzacji. Na pierwszym kongresie w 1894 roku na temat pedagogiki jako nauki wypowiadał się zwłaszcza Bolesław Mańkowski. W swoim referacie „O potrzebie, zadaniu i zakresie umiejętnej pedagogiki w programie nauk uniwersyteckich” podkreślał potrzebę oparcia teorii pedagogicznej na gruntownych podstawach filozoficznych i psychologicznych. Przekonywał, że pedagogika naukowa powinna mieć charakter narodowy i nie można bezkrytycznie przyjmować nowości pedagogicznych płynących z Zachodu. Zda-

¹³⁰ J. Kornecki, *Polski Kongres Pedagogiczny...*, s. 671 (zob. także *Księga pamiątkowa II Polskiego Kongresu...*, s. 141-146).

niem cytowanego już wielokrotnie badacza dziejów edukacji w Galicji Czesława Majora, „referat ten był niewątpliwie głęboko erudycyjny, ale równocześnie stanowił dowód zachowawczych postaw wobec przedmiotu pedagogiki, która miała w sobie zamykać jedynie to, co zostało uświęcone tradycją i co dotyczyło lokalnych zjawisk edukacyjnych”¹³¹. Ten sam badacz zdecydowanie pozytywnie ocenił jednak propozycję B. Mańkowskiego – przyjętą przez uczestników kongresu – dotyczącą utworzenia katedr pedagogiki i dydaktyki w krajowych uniwersytetach oraz związanych z nimi teoretycznych seminariów pedagogicznych¹³².

Podczas obrad pierwszego kongresu pedagogicznego z dużym odzewem spotkał się odczyt Władysława Satkego, dyrektora szkoły wydziałowej w Tarnopolu „o potrzebie krzewienia znajomości zasad pedagogicznych w społeczeństwie”¹³³. Referent wskazał na duży niedostatek wiedzy pedagogicznej wśród rodziców, a nawet i profesjonalnych wychowawców. W nawiązaniu do tego wystąpienia kongres w odrębnej rezolucji uznał potrzebę wprowadzenia „nauki wychowania, chociażby nawet w bardzo krótkim zarysie” do programów tzw. kursów dopełniających i szkół wydziałowych. Uznał również konieczność „szerzenia wiadomości pedagogicznych we wszystkich warstwach społeczeństwa za pomocą książek i artykułów nie tylko w czasopismach specjalnych, ale we wszystkich i to najbardziej wśród publiczności rozpowszechnionych oraz przez urządzenie odczytów i pouczeń w towarzystwach i kółkach różnych warstw społeczeństwa”.

Podczas obrad drugiego kongresu pedagogicznego szerokim echem odbił się wspomniany już wcześniej plenarny refe-

¹³¹ Cz. Majorek, *Polska myśl pedagogiczna w zaborze austriackim...*, s. 121.

¹³² Tamże.

¹³³ *I Kongres pedagogów polskich*, „Szkola” 1894, nr 31, s. 432; *Po Kongresie*, „Muzeum” 1894, z. 9, s. 674.

rat Anieli Szycówny z Warszawy, głównej twórczyni – powołanego do życia w 1907 roku w Królestwie Polskim – Towarzystwa Badań nad Dziećmi¹³⁴. W swoim wystąpieniu (zatytułowanym „Zasady dydaktyki współczesnej a szkoła polska”) wskazała na nowe tendencje i zmiany dokonujące się w ówczesnej dydaktyce. Przeciwwstawiała się obecnej w dydaktyce jednostronności w rozwijaniu dzieci i młodzieży, dydaktyce przesiąkniętej intelektualizmem. Podkreślała, że w dziecku „są jeszcze inne strony, które należy uwzględnić. Prócz umysłu jest ciało, a stan fizyczny odgrywa dużą rolę...”. A. Szycówna domagała się uwzględniania w procesie kształcenia dziecka jego zmysłów i uczuć, zerwania z jego biernością w nauczaniu. W zgodzie z ideami „nowego wychowania” twierdziła m.in.: „Dziecko jest przede wszystkim istotą czynną, ono chce działać, tworzyć, to działanie dopiero rozbudza jego ciekawość, jego zdolności poznawcze, ono rzecz można, wyzwala jego energię myślową, budzi zdolność rozumową analizy i syntezy”. Zwracała uwagę na występujące wśród dzieci różnice indywidualne i w konsekwencji na potrzebę uwzględniania w nauczaniu indywidualności wychowanka. „Stąd zamiast dawnego dążenia, aby wszystkich uczniów przykroić do jednej jakiejś miary, ideału czy idealiku, hasłem nowego nauczania jest dbałość o to, aby każdy rozwinął się najlepiej i najbujniej w granicach własnej indywidualności...” – podkreślała. Sam też nauczyciel nie może być „rzemieślnikiem”, lecz winien być „twórcą w dziedzinie nauczania”¹³⁵.

A. Szycówna opowiadała się za nadaniem współczesnej dydaktyce, jak i całej pedagogice, kształtu nauki empirycznej

¹³⁴ Zob. m.in. D. Apanel, *Aniela Szycówna w polskiej pedagogice empirycznej*, w: *Rola i miejsce kobiet w edukacji i kulturze polskiej*, t. 2, red. W. Jamrożek, D. Żołądź-Strzelczyk, Poznań 2001, s. 69-80 (szerzej w: S. Michalski, *Działalność pedagogiczna Anieli Szycówny*, Warszawa 1968).

¹³⁵ *Księga pamiątkowa II Polskiego Kongresu...*, s. 90 i nast.

i eksperymentalnej („doświadczalnej”), wskazując zarazem, że „najważniejszą naukę podstawową” dla dydaktyki, jak dla całej pedagogiki stanowi psychologia. Informowała jednocześnie, że na podstawie wyodrębniającej się z psychologii odrębnej gałęzi wiedzy – psychologii dziecka w połączeniu z badaniami nad jego rozwojem fizycznym (fizjologią wieku dziecięcego) utworzono „jedną naukę o dziecku, której nadano nazwę pedologii”. Kończąc swoje wystąpienie, formułowała wniosek, iż „należy dążyć do podniesienia wykształcenia nauczyciela polskiego przez wprowadzanie do programu seminariów i innych zakładów podobnych nie tylko psychologii ogólnej, lecz psychologii dziecka i pedagogiki doświadczalnej. Wykłady teoretyczne winny się łączyć z ćwiczeniami praktycznymi, w odpowiednio urządzonych laboratoriach”. Zaproponowała również utworzenie w Galicji odrębnego, choć podobnego – do powołanego wcześniej w Królestwie Polskim – towarzystwa do badań nad dziećmi. Wnioski te zostały przyjęte przez uczestników kongresu¹³⁶.

Zdaniem cytowanego już wielokrotnie badacza dziejów galicyjskiej myśli i praktyki edukacyjnej Czesława Majora, wypowiedź A. Szycówny ożywiła „zatęchłą atmosferę w naukach o wychowaniu panującą w Galicji”. W jego opinii „podjęcie przez kongres problematyki rozwoju nauk pedagogicznych na podstawie empirycznej, a nie jedynie filozoficznej, świadczy o otwarciu się Galicji, nie tylko tej «prywatnej», ale i «urzędowej», na wpływy z zewnątrz”. Badacz ten stwierdza także, iż był to „zwiastun przeobrażeń, które na początku naszego stulecia (wieku XX – przyp. W.J.) dokonywały się w galicyjskim wychowaniu i galicyjskiej nauce o wychowaniu, namaszczonej od z górą stulecia cesarsko-królewskim olejem wiedzy”¹³⁷.

¹³⁶ Tamże, s. 94 i nast.

¹³⁷ Cz. Majorek, *Polska myśl pedagogiczna w zaborze austriackim...*, s. 122.

* * *

Dwa lwowskie kongresy pedagogiczne doby autonomicznej Galicji z jednej strony były odbiciem poziomu i treści ówczesnej polskiej myśli i praktyki edukacyjnej, przede wszystkim w zaborze austriackim, z drugiej strony rezultaty obrad i dyskusji podczas nich prowadzonych wyraźnie na tę praktykę i myśl oddziaływały, stając się wyraźnym czynnikiem ich dalszego rozwoju. Do tradycji zwoływania kongresów pedagogicznych podejmujących szeroką problematykę edukacyjną w kontekście aktualnych wyzwań narodowych i społeczno-kulturowych nawiązano po odzyskaniu przez Polskę niepodległości.

II

Idee edukacyjne i dorobek programowy kongresów i zjazdów pedagogicznych w Drugiej Rzeczypospolitej

1. Okoliczności zwołania i konteksty kongresów i zjazdów pedagogicznych

W listopadzie 1918 roku po długoletniej niewoli narodowej (po 123 latach) na arenę światową weszła ponownie suwerenna Polska. Uzyskanie niepodległości w tym czasie było jednak dopiero początkiem procesu budowy podstaw odrodzonego państwa – procesu dokonującego się w niezwykle złożonych warunkach ekonomicznych, politycznych i społecznych. Nadal nie uregulowany 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 poprzez działania dyplomatyczne, ale również na licznych polach bitew z naszymi sąsiadami. Toczyły się walki na zachodnich i – jeszcze dłużej – na wschodnich rubieżach kraju o przynależność państwową tych ziem¹.

¹ Zob. W. Roszkowski, *Najnowsza historia Polski 1914-1945*, Warszawa 2003, s. 63 i in.

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 1921 roku wynikało, że Polska miała wtedy ponad 6,5 mln analfabetów, co stanowiło około 33% mieszkańców kraju powyżej 10. roku życia².

W rezultacie 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 stało 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 Polsce – Ksawerego Praussa.

Ważne znaczenie dla unifikacji i porządkowania szkolnictwa w początkowym okresie po odzyskaniu niepodległości miały: dekret o obowiązku szkolnym z dnia 7 lutego 1919 roku, dekret o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych również z 7 lutego 1919 roku, ustawa o tymczasowym ustroju władz szkolnych z 4 czerwca 1920 roku czy ustawa o zakła-

² 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 (ogólnie w mieście – 18,7%, na wsi – 38,1%); zob. J. Sutyla, *Miejsce kształcenia dorosłych w systemie oświatowym II Rzeczypospolitej*, Wrocław 1982, s. 20; W. Roszkowski, *Najnowsza historia Polski...*, s. 12. Charakterystyczna była również geografia tego zjawiska. Tak na przykład wieś wielkopolska miała tylko 4,3% analfabetów, lwowska – już 33,9%, poleśka – aż 78,1% (W. Roszkowski, *Najnowsza historia Polski...*, s. 123).

daniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych z 17 lutego 1922 roku, a w odniesieniu do szkolnictwa wyższego – ustawa o szkołach akademickich z 13 lipca 1920 roku³. Istotne były oczywiście także postanowienia Konstytucji marcowej z 1921 roku – 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 roku. Ustawa ta (zwaną powszechnie jędrzejewiczowską, od nazwiska ówczesnego ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego – Janusza Jędrzejewicza) unifikowała zarazem – z 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 dwudziestych stale zwiększał się, osiągając w roku szkolnym 1928/1929 – według danych Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego – poziom 96,4%⁴. 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 szkół⁵.

³ Kolejnym aktem prawnym regulującym funkcjonowanie szkolnictwa wyższego była Ustawa z 15 marca 1933 roku, która – w porównaniu do ustawy z 1920 roku – rozszerzała m.in. uprawnienia ministra WRiOP.

⁴ K. Trzebiatowski, *Problem powszechności nauczania w Polsce w latach 1918-1931*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1969, t. XII, s. 65, 77.

⁵ W opinii niektórych ówczesnych działaczy oświatowych wskaźnik ten był jeszcze niższy. Według nich liczba dzieci nie uczęszczających do

Dość wolno dokonywało się podwyższanie stopnia organizacyjnego szkół powszechnych. Na wsi przeważały szkoły najniżej zorganizowane (nie realizujące pełnego programu szkoły powszechnej). Sytuacji tej nie poprawiła w zasadzie realizacja postanowień wspomnianej ustawy z 1932 roku, która nadal utrzymywała nierówność miejskich i wiejskich szkół powszechnych. Szkoła pierwszego stopnia była przeważającym typem szkoły na wsi (jedno- i dwuklasówki stanowiły w roku szkolnym 1932/1933 74,6% ogółu szkół wiejskich, a uczęszczało do nich ponad 50% dzieci wiejskich⁶). Stan ten utrudniał młodzieży wiejskiej dostęp do kształcenia na poziomie średnim.

Ustawa jędrzejewiczowska – co należy ocenić jednak pozytywnie – dokonywała zdecydowanej reformy szkolnictwa ponadpodstawowego. Wprowadzała (w miejsce dotychczasowego 8-letniego gimnazjum, przez długi czas nie w pełni związane go ze szkołą powszechną⁷) 4-letnie gimnazjum ogólnokształcące (jednolite pod względem programowym, oparte na drugim szczeblu programowym szkoły powszechnej) 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 w pierwszym rzędzie: Towarzystwo Czytelni Ludowych, Towarzystwo Szkoły Ludowej, Polską Macierz

szkoły miała wynosić wtedy ok. miliona. W. Garbowska, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932-1939*, Wrocław 1976, s. 151-153.

⁶ Tamże, s. 67.

⁷ Ujednolicenie planów i programów nauczania w trzech najwyższych oddziałach szkoły powszechnej i tzw. gimnazjum niższym nastąpiło dopiero na podstawie rozporządzenia ministra WRiOP – Kazimierza Świtalskiego – ze stycznia 1929 roku.

Szkolną, Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego. Do nich dołączyły również takie na przykład 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. W istotnej mierze z tymi ostatnimi związany był ruch uniwersytetów ludowych, nawiązujący do założeń i doświadczeń wypracowanych jeszcze w XIX wieku przez N.F.S. Grundtviga i Ch. Kolda, a funkcjonujący w Polsce pod dużym wpływem idei i koncepcji wychowawczych Ignacego Solarza.

Dla polskiej oświaty pozaszkolnej okresu międzywojennego było 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 jednak właściwej funkcji tej edukacji – związanej ze stwarzaniem coraz większych możliwości kształcenia na poziomie wyższym niż elementarny oraz 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 powyżej uniwersytety ludowe, a w mieście – uniwersytety powszechnie⁸.

Czasy Drugiej Rzeczypospolitej to także okres intensywnego rozwoju myśli pedagogicznej. Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości pojawiły się korzystniejsze – w porównaniu do poprzedniego okresu – warunki organizacyjne i kadrowe dla

⁸ Szerzej na temat dorobku polskiej oświaty pozaszkolnej m.in. w dwu publikacjach: J. Sutyły (*Miejsce kształcenia dorosłych w systemie oświatowym II Rzeczypospolitej*, Wrocław 1982) i A. Stopińskiej-Pająk (*Andragogika w Drugiej Rzeczypospolitej*, Katowice 1994).

kształtowania się refleksji edukacyjnej i prowadzenia badań pedagogicznych. Sprzyjało temu 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 roku, w uruchomionym w tym samym czasie Uniwersytecie Poznańskim (katedrą 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 1925 roku, 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)”⁹.

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 powyżej klasyfikacji teoretycznych nurtów pedagogicznych. Wskazać w tym kontekście należy na

⁹ S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, Kielce 1998, s. 31.

dorobek z tego okresu najwybitniejszych przedstawicieli psychologii wychowawczej, m.in: Stefana Baleya, Józefy Joteyko, Stefana Szumana¹⁰, a z dziedziny socjologii: Floriana Znanieckiego, Ludwika Krzywickiego, Jana Stanisława Bystronia i – najmłodszego spośród nich – 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 roku) 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. 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. Swoją koncepcję oparł 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”.

Szczególnym problemem refleksji nad wychowaniem w Drugiej Rzeczypospolitej i zarazem kontrowersji w pedagogice dwudziestolecia międzywojennego była kwestia celów wychowania. W okresie do 1926 roku 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 wychowa-

¹⁰ Zob. np. *Osiągnięcia polskiej psychologii w okresie międzywojennym*, red. K. Czarnecki, Katowice 1981, s. 107-116, 140-144 i in.

nia 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 Sośnicki¹¹.

Druga Rzeczpospolita, mimo wielu trudności i ograniczeń 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. Ważną rolę w rozwoju tej praktyki, jak i myśli edukacyjnej odegrały kongresy i zjazdy pedagogiczne zwoływane w tym czasie przez środowiska nauczycielskie i związanych z nimi teoretyków edukacji: Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Warszawie, zorganizowany w dniach 14-17 kwietnia 1919 roku (który przeszedł do historii – ze względu na jego znaczenie w określeniu podstaw budowanego wówczas systemu edukacji narodowej – pod nazwą Sejmu Nauczycielskiego), I Kongres Pedagogiczny – odbywający się w Poznaniu w dniach 8-10 lipca 1929 roku, II Kongres Pedagogiczny – mający miejsce w Wilnie w dniach 4-8 lipca 1931 roku, III Kongres Pedagogiczny – zorganizowany we Lwowie w dniach 17-21 czerwca 1933 roku, IV Kongres Pedagogiczny – obradujący w Warszawie w dniach 27-29 maja 1939 roku. Ten wykaz kongresów można uzupełnić jeszcze – ze względu na

¹¹ Szerzej m.in. w pracach: F.W. Araszkiwicz, *Idealy wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1978; K. Bartnicka, *Wychowanie państwowe*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1972, t. XV; K. Jakubiak, W. Jamrożek, *Idea wychowania obywatelskiego w polskiej nowożytnej myśli pedagogicznej do 1939 r.*, w: *Historyczne konteksty edukacji obywatelskiej w społeczeństwach wielokulturowych*, red. A. Szerlag, Kraków 2007.

jego range – o Ogólnopolski Kongres Dziecka, który odbył się w Warszawie w dniach 2-4 października 1938 roku.

Wspomniany Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Warszawie poprzedziło wiele wcześniejszych zjazdów ogólnonauczycielskich zorganizowanych w latach 1917-1919: w Krakowie w dniach 23-26 sierpnia 1917 roku, ponownie w Krakowie w dniach 6-9 stycznia 1918 roku, w Piotrkowie w dniach 23-25 sierpnia 1918 roku, w Warszawie w dniach 2-3 stycznia 1919 roku¹². Podczas tych zjazdów (skupiających przedstawicieli poważniejszych organizacji nauczycielskich Galicji i b. Kongresówki), z których trzy odbyły się jeszcze pod koniec pierwszej wojny światowej, próbowano wypracować koncepcję systemu edukacji narodowej w wolnej Polsce¹³. Zadanie to podjęto również na Ogólnopolskim Zjeździe Oświatowym w kwietniu 1919 roku, dla którego „roboczym” materiałem do prac były m.in. rezultaty obrad tych wcześniejszych zjazdów oraz projekty Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (również z czasów kierowania tym resortem przez „socjalistę” Ksawerego Praussa, tj. do 16 stycznia 1919 roku). Zakładano, że po rozpatrzeniu ich przez delegatów zjazdu zostaną one później przedstawione w Sejmie Ustawodawczym.

Kwietniowy zjazd nauczycielski [nazwany oficjalnie Pierwszym Ogólnopolskim Wielkim Zjazdem Nauczycielskim (!) i jednocześnie – nieformalnie – Sejmem Nauczycielskim] zwo-

¹² Zjazd ten miał się odbyć pierwotnie we Lwowie, ale ze względu na trudną sytuację miasta zwołano delegatów do Warszawy (*Pierwszy Sejm nauczycielstwa polskiego w Warszawie*, „Muzeum” 1919, nr 3-4, s. 63).

¹³ *O szkołę polską. Protokół Zjazdu Delegatów stowarzyszeń nauczycieli z Królestwa, Poznańskiego i Galicji odbytego w dniach 6, 7, 8, 9 stycznia MCMXVIII*, Lwów MCMXVIII; *O szkołę polską. Część II, Protokóły 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 MCMXIX.

łany został przez Związek Polskich Towarzystw Nauczycielskich (ZPTN), zrzeszający 44 stowarzyszenia nauczycielskie i powołany do życia jeszcze na zjeździe nauczycielskim w Piotrkowie Trybunalskim w sierpniu 1918 roku (na którym też przyjęto jego regulamin i wybrano na przewodniczącego Związku Jana Kasprowicza, prezesa TNSW)¹⁴. Prace przygotowawcze do kwietniowego zjazdu rozpoczęto w lutym 1919 roku. W tym też miesiącu na posiedzeniu prezydium ZPTN ustalono termin zjazdu na 14-17 kwietnia 1919 roku. Charakterystyczny jest fakt, że na ostatnie posiedzenie prezydium ZPTN, zwołane przed zjazdem, zaproszono również przedstawicieli organizacji nauczycielskich z Poznania, Teofila Błońskiego i Edmunda Nowackiewicza¹⁵.

Należy zwrócić uwagę, że Sejm Nauczycielski odbywał się w niezwykle trudnym okresie odbudowy państwa polskiego, zarówno w kontekście złożonych warunków wewnętrznych (także, niestety, animozji i antagonizmów „międzydzielnicowych”, sytuacji zdewastowanego przemysłu i niedostatków rolnictwa), jak i warunków zewnętrznych (choćby w kontekście działań związanych z wytyczaniem granic odrodzonego państwa)¹⁶. Uczestnicy zjazdu byli świadomi doniosłości „historycznej chwili”. Świadczy o tym m.in. skierowanie dwóch

¹⁴ *O szkołę polską. Część II...*, s. 34 i in. Na zjeździe nauczycielskim w styczniu 1919 roku w Warszawie, poprzedzającym Sejm Nauczycielski, na wiceprezesów ZPTN powołano: Pawła Sosnowskiego – przedstawiciela „królewiackiego” Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego (SNP), Karola Klimka – przedstawiciela „królewiackiego” Zrzeszenia Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych oraz Stanisława Nowaka – przedstawiciela i prezesa Związku Polskiego Nauczycielstwa Ludowego z Krakowa. W skład prezydium ZPTN weszli ponadto: Henryk Rygier (SNP) i Władysław Kopczewski (SNP).

¹⁵ *O szkołę polską. Pierwszy Ogólnopolski Wielki Zjazd Nauczycielski w dniach 14, 15, 16, 17 kwietnia MCMXIX w Warszawie, Lwów-Warszawa MCMXX*, s. 10-11.

¹⁶ S. Mauersberg, *Sejm Nauczycielski (14-17 kwietnia 1919 r.)*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1980, t. XXIII, s. 141.

depsz do premiera Ignacego Paderewskiego oraz premiera Francji Georges'a Clemenceau (członka Rady Najwyższej konferencji pokojowej, która obradowała od 18 stycznia 1919 roku) z żądaniem przyznania Polsce „Gdańska z wybrzeżem Mazurów Pruskich, Śląska Opolskiego i Cieszyńskiego, Spisza i Orawy”. Uczestnicy wyrazili także „cześć wszystkim bohaterskim obrońcom ziemi i kultury polskiej na wszystkich kresach”¹⁷.

W Sejmie Nauczycielskim uczestniczyło ponad ośmiuset delegatów, reprezentujących także nauczycielskie stowarzyszenia ze Śląska i z Poznańskiego – z dzielnic, które pozostawały wówczas formalnie poza granicami odrodzonej Rzeczypospolitej¹⁸. Zjazd rozpoczął się 14 kwietnia, a jego otwarcia dokonał Jan Kasprówic – prezes ZPTN (który objął również przewodnictwo zjazdu). W swoim inauguracyjnym przemówieniu stwierdził (entuzjastycznie i nader optymistycznie), że „Zjazd odbywa się w chwili, kiedy Polska może już o sobie z całą niemal pewnością powiedzieć, że będzie wielką i wspaniałą, że każdy jej członek będzie mógł swobodnie w niej odychać, że sama, jako całość, będzie między narodami świata jednym z najpierwszych, najpotężniejszych, najkulturalniejszych narodów”¹⁹. Uczestników zjazdu przywitał również – w imieniu rządu RP i resortu oświaty – minister wyznań religijnych i oświecenia publicznego Jan Łukasiewicz. W swoim wystąpieniu podkreślił m.in., iż szkoła ma być polska nie tylko z języka, ale i z ducha, zgodna z charakterem polskim i tradycjami polskimi.

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

¹⁷ *O szkołę polską. Pierwszy Ogólnopolski Wielki Zjazd Nauczycielski...*, s. 42.

¹⁸ Tamże, s. 15-16.

¹⁹ Tamże, s. 16-17.

kształcenia (łącznie ze szkolnictwem wyższym, choć związana z nim sekcja nie ukonstytuowała się²⁰), szkolnictwa zawodowego, kształcenia nauczycieli i pragmatyki nauczycielskiej, oświaty pozaszkolnej, higieny szkolnej i wychowania fizycznego. Przewodniczącymi poszczególnych sekcji zostali: sekcji pierwszej ustroju szkolnego – Ludwik Jaxa-Bykowski ze Lwowa i Stanisław Nowak z Warszawy, sekcji drugiej wychowania przedszkolnego – Michał Siciński ze Lwowa i Aniela Rucińska ze Lwowa, sekcji trzeciej oświaty pozaszkolnej – ks. Antoni Ludwiczak z Poznania i Antoni Konewka z Warszawy, sekcji czwartej szkoły powszechnej – Teofil Błęński z Poznania, Jan Woźnicki z Warszawy, sekcji piątej szkoły średniej – Kazimierz Kujawski z Warszawy, Edmund Nowackiewicz z Poznania, sekcji szóstej szkół zawodowych – przewodniczący Maksymilian Heilpern z Warszawy i Antoni Pawłowski ze Lwowa, sekcji ósmej seminariów – Józef Włodarski z Warszawy i Henryk Rowid z Krakowa, sekcji dziewiątej kształcenia nauczycieli szkół średnich – Władysław Heinrich z Krakowa i Stanisław Szober z Warszawy, sekcji dziesiątej higieny szkolnej i wychowania fizycznego – Stanisław Ciechanowski z Krakowa i Eugeniusz Piasecki z Poznania, sekcji jedenastej pragmatyki nauczycielskiej – Julian Smulikowski ze Lwowa i Karol Zagajewski ze Lwowa²¹.

Można zgodzić się w części z opinią Stanisława Świdwińskiego, autora pierwszej publikacji w Polsce po 1945 roku na temat Sejmu Nauczycielskiego (zawierającej wiele kontrowersyjnych ocen i stwierdzeń na temat zjazdu), iż jego skład osobowy „charakteryzuje wyraźnie pierwszą naszą próbę na wielką skalę manifestacji oświatowej w życiu narodu”²².

²⁰ Tamże, s. 41.

²¹ Tamże, s. 40-41; *Pokłosie Sejmu Nauczycielskiego*, „Muzeum” 1919, s. 166-167.

²² S. Świdwiński, *Sejm Nauczycielski (14-17 kwietnia 1919 r.) w dziejach polskiej demokracji oświatowej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1947, nr 3-4, s. 38.

W pewnej mierze zgodzić się też należy z opinią i oczekiwaniami wyrażonymi na łamach „Muzeum” (pisma jednego ze współorganizatorów zjazdu, TNSW), jeszcze w okresie poprzedzającym obrady, że „ten pierwszy walny Sejm Nauczycielski jest w dziejach polskiego szkolnictwa zdarzeniem ważnym i bardzo radosnym. Ma on przed sobą doniosłe zadania i wielkie posłannictwo narodowe do spełnienia. Od jego bowiem prac i uchwał zależeć będą w wysokiej zapewne mierze przyszłe losy polskiej szkoły, a tem samym i nasza przyszłość narodowa, bo takim będzie naród, jakim uczyni go szkoła”²³.

Należy wspomnieć, że w czasie trwania zjazdu „królewianie” Zrzeszenie Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych i „galicyjski” Związek Polskiego Nauczycielstwa Ludowego (najliczniejsze stowarzyszenia wchodzące w skład Związku Polskich Towarzystw Nauczycielskich) połączyły się w jeden Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Prezesem nowej organizacji nauczycielskiej został Stanisław Nowak, a wiceprezesami: Zygmunt Nowicki i Julian Smulikowski²⁴.

Poznański I Kongres Pedagogiczny z 1929 roku zwołały dwie współpracujące ze sobą organizacje nauczycielskie: Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych (ZPNPSP – powołany do życia podczas obrad Sejmu Nauczycielskiego z 1919 roku) oraz Związek Zawodowy Nauczycieli Polskich Szkół Średnich (ZZNPSS – powstały także w 1919 roku²⁵). Był on jednym ze 140 kongresów i zjazdów zwołanych przy okazji Powszechnej Wystawy Krajowej, zorganizowanej w Poznaniu w 1929 roku (obok m.in. Wszechsłowiańskiego Zjazdu Śpiewaków, Wszechsłowiańskiego Zlotu Sokołów, Wszechsłowiańskiego Zjazdu Medyków, Zjazdu Ekonomistów Polskich, Zjazdu

²³ *Pierwszy Sejm nauczycielstwa polskiego w Warszawie*, s. 63-64.

²⁴ Zob. m.in.: S. Mauersberg, *Udział ruchu nauczycielskiego w budowie podstaw ustroju szkolnego Drugiej Rzeczypospolitej Polskiej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1995, nr 1-2, s. 13; M. Walczak, *ZNP wczoraj i dziś*, Warszawa 1968, s. 16.

²⁵ Tamże, s. 16-17.

Straży Pożarnych, Zjazdu Młodych Polek, Złotu Harcerstwa, Kongresu Katolickiego)²⁶. W pokongresowym wydawnictwie pisano: „że termin i miejsce kongresu związane z Powszechną Wystawą Krajową, nic w tym nie ma dziwnego; kiedy i gdzie można było owocniej obradować nad zagadnieniami szkoły polskiej, jeśli nie w obliczu tego wielkiego przeglądu pracy, dokonanej w ciągu pierwszego dziesiątka istnienia państwa”²⁷.

Sama Powszechna Wystawa Krajowa w Poznaniu została zorganizowana w dniach 16 maja-30 września 1929 roku, po dwóch zaledwie latach przygotowań. Wystawa – otwarta oficjalnie przez prezydenta Ignacego Mościckiego – miała dokumentować dokonania odrodzonego państwa polskiego w pierwszym dziesięcioleciu jego istnienia. Gospodarz wystawy, Prezydent Miasta Poznania – Cyryl Ratajski – w swoim wystąpieniu pokreślił m.in., że „PWK wykazując dorobek wolnego od lat dziesięciu narodu we wszystkich dziedzinach życia społecznego ma przede wszystkim służyć pokrzepieniu serc, ma wszelkim głosem wołać *sursum corda...*”²⁸. W ciągu kilku miesięcy trwania wystawy zwiedziło ją ok. 4,5 mln osób. Jej inicjatorzy i organizatorzy odwoływali się do innych podobnych przedsięwzięć z przeszłości, w tym m.in. do Wystawy Paryskiej z 1889 roku zorganizowanej w setną rocznicę rewolucji i wspomianej już wystawy lwowskiej z 1894 roku²⁹.

Zwiedzający PWK, w tym też uczestnicy I Kongresu Pedagogicznego, mogli obejrzyć w kilku pawilonach także ekspozy-

²⁶ Zob. S. Waschko, *Kongresy i zjazdy*, w: *Powszechna Wystawa Krajowa w Poznaniu w roku 1929*, t. II, oprac. pod kier. S. Wachowiaka, Poznań 1930, s. 337-355.

²⁷ *Kongres Pedagogiczny zorganizowany przez Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i Związek Zawodowy Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich od 8-10 lipca 1929 r.*, Warszawa 1930, s. 9.

²⁸ Cyt. za: U. Moskalik, *Kongres poznański w cieniu Powszechnej Wystawy Krajowej w 1929 r.*, w: *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w Polsce w XX wieku*, red. A. Kicowska, Toruń 2001, s. 74.

²⁹ Tamże.

cję oświatową, będącą częścią PWK³⁰. „Wszystko co miało związek z oświatą i wychowaniem znalazło swoje odbicie na Wystawie: administracja i budżet szkolnictwa; budynki szkolne i ich umeblowanie; stan nauczycielstwa, jego kształcenie i doskonalenie zawodowe; problemy uczniów w rozmaitych typach szkół – od przedszkola po wyższe studia; specyfika nauczania poszczególnych przedmiotów; ogrody, place zabaw, biblioteki, warsztaty szkolne; wychowanie fizyczne i artystyczne; organizacja opieki pozaszkolnej i teatr szkolny”³¹.

Prace przygotowawcze do poznańskiego kongresu rozpoczęły się wiele miesięcy przed planowanym terminem jego przeprowadzenia (już w styczniu 1929 roku). Dużą rolę odgrywała w nich Sekcja Pedagogiczna przy Zarządzie Głównym ZPNSP, w której zrodził się pomysł zwołania kongresu. Sekcja ta zwracała się z prośbą do potencjalnych referentów o przygotowanie wystąpień kongresowych i przesyłanie przez ich autorów głównych tez. W dniu 28 marca 1929 roku Sekcja zwróciła się z taką prośbą do Floriana Znanickiego, znanego poznańskiego uczonego, profesora Uniwersytetu Poznańskiego, traktowanego wówczas jako socjologa światowej sławy i przedstawiciela tzw. socjologii humanistycznej, zajmującego się również problematyką wychowawczą³². Profesorowi F. Znaniickiemu za-

³⁰ Zob. J. Budzyńska, *Z wystawy poznańskiej. Dział organizacji szkolnictwa na PWK*, „Praca Szkolna” 1929, nr 8, s. 239-245; W. Weychert-Szymanowska, *Z wystawy poznańskiej. Wystawa poświęcona nauczaniu jęz. polskiego*, „Praca Szkolna” 1929, nr 9, s. 285-287; Z.J. Raczyńska-Skalska, *Z wystawy poznańskiej. Dział rysunku na P.W.K.*, „Praca Szkolna” 1929, nr 10, s. 327-330.

³¹ U. Moskalik, *Kongres poznański...*, s. 76; zob. też: H. Rowid, *Kongres oświatowy na Powszechnej Wystawie Krajowej*, „Ruch Pedagogiczny” 1929.

³² Por. m.in.: Z. Dulczewski, *Florian Znanicki – życie i dzieło*, Poznań 1984; W. Theiss, *Florian Znanicki i pedagogika. Trzy konferencje*, w: *Historia. Społeczeństwo. Wychowanie. Księga pamiątkowa dedykowana profesorowi Józefowi Miąso*, Pułtusk–Warszawa 2004, s. 513 i in.

proponowano pierwotnie temat „O znaczeniu wychowania w szkole polskiej”. Badacz ten, uznając jednak, że wskazany mu temat został przygotowany (wyczerpany) przez innych referentów, podsunął zasadnicze tezy referatu, który ewentualnie mógłby wygłosić podczas kongresu. Ostatecznie prof. F. Znaniecki zgłosił temat, który został przyjęty przez organizatorów kongresu – „Samowychowanie i samokształcenie przez szkołę”. Taki referat włączono też do porządku obrad drugiego dnia kongresu³³. Referat ten, choć dołączony do materiałów kongresu, nie został jednak wygłoszony przez autora – jak oficjalnie podano – „z powodu zasłabnięcia prelegenta”³⁴.

Na poznański kongres przybyło ok. 2000 osób. Obok działaczy nauczycielskich i reprezentantów obu związków uczestniczyli w nim przedstawiciele władz państwowych (wraz z ministrem WRiOP – Sławomirem Czerwińskim i wojewodą poznańskim – Piotrem Dunin-Borkowskim) i samorządowych, przedstawiciele świata nauki (w tym m.in. twórczyni polskiej pedagogiki społecznej Helena Radlińska), także delegacji pokrewnych organizacji nauczycielskich z zagranicy. Kongres został uroczystie otwarty 8 lipca w sali reprezentacyjnej PWK. Jego obrady zainaugurował prezes ZPNSP Stanisław Nowak. Zasadnicze zaś znaczenie dla merytorycznej czę-

Florian Znaniecki, jak pisze Z. Dulczewski, stał się w okresie międzywojennym „jednym z najwybitniejszych twórców socjologii w skali światowej, zaliczanym do «ojców» i «mistrzów» myśli socjologicznej – na równi z A. Comtem, K. Marksem, H. Spencerem, É. Durkheimem, M. Weberem, G. Simmlem...” (s. 249-250). W 1928 roku ukazał się – poprzedzony wcześniejszymi *Szkicami z socjologii wychowania* (1924) – pierwszy tom fundamentalnej pracy F. Znanieckiego pt. *Socjologia wychowania*.

³³ Archiwum Związku Nauczycielstwa Polskiego (AZNP), korespondencja Sekcji Pedagogicznej ZPNSP, Zespół Akt Związek Nauczycielstwa Polskiego 1905-1939, cz. III (1919-1931), sygn. 261.

³⁴ *Kongres Pedagogiczny w Poznaniu*, „Praca Szkolna” 1929, nr 7, s. 196.

ści obrad poznańskiego kongresu miało przemówienie ministra WRiOP Sławomira Czerwińskiego, zatytułowane „O ideał wychowawczy szkoły polskiej”³⁵.

II Kongres Pedagogiczny w Wilnie, w 1931 roku, zwołała już jedna zjednoczona organizacja nauczycielska – Związek Nauczycielstwa Polskiego (ZNP). Powstała ona w wyniku połączenia w 1930 roku Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i Związku Zawodowego Nauczycieli Szkół Średnich³⁶. Kongres – traktowany przez nową organizację nauczycielską jako swoista kontynuacja kongresu poznańskiego³⁷ – został zorganizowany w trudnym wówczas dla edukacji okresie zaostrzającego się kryzysu ekonomicznego i zarazem kryzysu szkolnego dotyczącego Polskę coraz bardziej. Początek kryzysu szkolnego ujawnił się już w kolejnym roku szkolnym po zakończeniu I Kongresu Pedagogicznego w Poznaniu – w 1929/1930, którego zewnętrznym i najbardziej widocznym przejawem był wzrost liczby dzieci pozostających poza szkołą powszechną³⁸. Z tej trudnej sytuacji w szkolnictwie zdawali sobie sprawę organizatorzy kongresu. Na łamach „Głosu Nauczycielskiego” – organu prasowego ZNP pisano: „... wbrew tej powszechnej depresji, jakkolwiek z pełnym zrozumieniem wyjątkowo ciężkiej sytuacji szkolnictwa, dotkniętego naraz dwoma kryzysami: ogólnym ekonomicznym i czysto szkolnym, w postaci wzmożonego przyrostu dzieci szkolnych, ZNP podjął szeroko zakrojoną akcję naprawy i reformy w duchu współczesnej pedagogiki całego systemu

³⁵ *Kongres Pedagogiczny w Poznaniu*, „Głos Nauczycielski” 1929, nr 26, s. 393-397; *Kongres Pedagogiczny zorganizowany przez Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych...*, s. 9 i nast.

³⁶ M. Walczak, *ZNP...*, s. 29.

³⁷ *Drugi Kongres Pedagogiczny*, „Głos Nauczycielski” 1931, nr 1-2, s. 3.

³⁸ Szczególne nasilenie tego kryzysu – zainicjowanego w roku szkolnym 1929/1930 – wystąpiło w połowie lat trzydziestych (zob. szerzej w: W. Garbowska, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932-1939*, Wrocław 1976, s. 151-153).

nauczania i wychowania w Polsce, akcję odważnego stwierdzenia wszystkich jej braków, niedociągnięć, fałszywych założeń, zgubnych przeżytków, z drugiej strony istniejących już prądów odrodzeniowych, samorzutnie wynikłych z głębszego poznania rdzennych sił naturalnego podłoża szkoły polskiej”³⁹.

Gośćmi kongresu (na który zaproszono blisko dwieście pięćdziesiąt osób i podmiotów zbiorowych) byli m.in.: przedstawiciele rządu, nowo powołany wojewoda wileński – Zygmunt Beczkowicz, kurator okręgu szkolnego wileńskiego – Kazimierz Szelągowski, kurator okręgu szkolnego poleskiego – Stefan Pogorzelski, przedstawiciel Uniwersytetu Stefana Batorego – prof. Bronisław Rydzewski, przedstawiciele administracji szkolnej z różnych innych okręgów szkolnych, władz samorządowych, reprezentanci różnych organizacji społecznych i oświatowych⁴⁰. Przewodniczącym kongresu został Karol Makuch – kierujący Wydziałem Pedagogicznym ZNP. Na kongresie nie zabrakło ówczesnych teoretyków pedagogiki (np. wspomianej już wcześniej Heleny Radlińskiej⁴¹) i przedstawicieli nauk pokrewnych (przede wszystkim psychologii). Organizatorzy kongresu zabiegali także – podobnie jak w przypadku kongresu poznańskiego – o udział w obradach kongresu wileńskiego Floriana Znanickiego. Uczony odmówił jednak udziału. Podobnie uczynił – zapraszany do uczestnictwa przez organizatorów – inny wybitny polski badacz (w zakresie etnografii i socjologii, w tym i socjologii wychowania⁴²), wów-

³⁹ *Drugi Kongres Pedagogiczny*, „Głos Nauczycielski” 1931, nr 1-2, s. 3-4.

⁴⁰ *II Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego w Wilnie od 4-8 lipca 1931 r.*, Warszawa 1932, s. 5.

⁴¹ H. Radlińska mówiła podczas obrad kongresu o koniecznej łączności pomiędzy teorią pedagogiczną a pracą dziecka i nauczyciela w szkole oraz o czytelnictwie młodzieży.

⁴² Zob. szerzej m.in.: A. Kutrzeba-Pojnarowa, *Jan Stanisław Bystroń (1892-1964)*, w: *Historycy warszawscy ostatnich dwóch stuleci*, red. A. Gieysztor, J. Maternicki, H. Samsonowicz, Warszawa 1986, s. 309-324.

czas jeszcze profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego, Jan S. Bystron⁴³. Nadmienić należy, że na kongresie wileńskim nie dopuszczono do prezentacji referatu Antoniego Bolesława Dobrowolskiego, zawierającego koncepcję 10-letniej szkoły powszechnej. Jak pisze działacz współczesnego nauczycielskiego ruchu związkowego i zarazem jego historyk – Bolesław Grześ – „najbardziej wpływową część kierownictwa ZNP nie chciała firmować radykalnego projektu reformy ustroju szkolnictwa i drażnić tym samym władz sanacyjnych”⁴⁴. Referat ten zamieszczono jednak w publikacji pokongresowej, w której znalazły się inne wystąpienia przedstawione podczas obrad kongresu. W tym zbiorowym tomie stwierdzano, że referat A.B. Dobrowolskiego „nie został wygłoszony na Kongresie ze względu, że postulaty w nim zawarte, nie mogą dziś być objęte programem prac i dążeń Związku Nauczycielstwa Polskiego. Niemniej drukujemy referat poza oficjalną treścią Kongresu, jako materiał do krytycznego przemyślenia i do dyskusji w szeregu licznych współczesnych koncepcji na temat wychowania publicznego”⁴⁵.

Obrady otworzył prezes ZNP (zarazem senator RP) Stanisław Nowak. Już na wstępie swego wystąpienia stwierdził, iż kongres wileński „stanowi dalszy ciąg Kongresu Poznańskiego, który odbył się przed dwoma laty”. W swoim wystąpieniu nawiązał również do rezultatów Sejmu Nauczycielskiego z 1919 roku, jak i do ujawniających się przejawów kryzysu szkolnego⁴⁶.

Szczególnym rysem obrad II Kongresu Pedagogicznego – obok kontynuacji problematyki dotyczącej edukacji obywatelskiej i wychowania państwowego – była dość szeroka obecność w nich zagadnień psychologicznych. Przeznaczono im

⁴³ AZNP, korespondencja, Zespół Akt Związku Nauczycielstwa Polskiego 1905-1939, cz. IV (1930-1939), sygn. 1589.

⁴⁴ B. Grześ, *Związek Nauczycielstwa Polskiego od korzeni po współczesność*, Warszawa 2000, s. 56.

⁴⁵ *II Kongres Pedagogiczny Związku...*, s. 342.

⁴⁶ Tamże, s. 6-7.

nawet odrębną komisję, która cieszyła się – obok komisji dotyczącej pierwszych czterech lat nauczania – największą frekwencją. W pierwszym dniu kongresu referat plenarny z zakresu tych zagadnień wygłosiła Maria Lipska-Librachowa na temat stanu i wyników nauk psychologicznych w zastosowaniu do potrzeb wychowania i nauczania⁴⁷. Inne odrębne komisje stanowiły sekcje: organizacji wychowania, humanistyczną, matematyczną, geograficzno-przyrodniczą, nauki o Polsce współczesnej, przedmiotów artystyczno-technicznych, wychowania fizycznego, czytelnictwa młodzieży.

III Kongres Pedagogiczny został zorganizowany przez ZNP we Lwowie w czerwcu 1933 roku. Wzięło w nim udział ok. 600 delegatów⁴⁸. Jeśli podczas poprzednich kongresów w niepodległej Polsce 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 marca 1932 roku. Toczyły się także przy świadomości trwającego nadal w Polsce kryzysu szkolnego (a tak naprawdę bardziej się jeszcze zaostrzającego) i jego niekorzystnego wpływu na realizację reformy szkolnej. Pojawiła się również świadomość zagrożeń płynących dla państwa polskiego w związku ze zmianami politycznymi i społecznymi (również w dziedzinie wychowania), dokonującymi się w Niemczech po przejęciu w nich władzy przez Adolfa Hitlera. Owe okoliczności i zagrożenia, w których kontekście przebiegały obrady kongresu lwowskiego, zostały wyartykułowane już w inauguracyjnym przemówieniu preze-

⁴⁷ M. Grzywak-Kaczyńska, *Zagadnienia psychologiczne na II Kongresie Pedagogicznym Związku Nauczycielstwa Polskiego*, „Polskie Archiwum Psychologii” 1931, t. IV, nr 4, s. 313 (w wydawnictwie pokongresowym tytuł referatu M. Lipskiej-Librachowej brzmiał: „Współczesne kierunki psychologii i ich znaczenie dla pedagogiki”. Zob. *II Kongres Pedagogiczny Związku...*, s. 32-47).

⁴⁸ AZNP, zbiór wycinków prasowych o III Kongresie Pedagogicznym ZNP, Zespół Akt Związku Nauczycielstwa Polskiego 1905-1939, sygn. 2211.

sa ZNP, senatora Stanisława Nowaka. Ten działacz nauczycielski przyznawał, iż „nie należy pomijać wpływu kryzysu szkolnego nawet w obliczu imponującego rozmachu pracy ustawodawczej, kształceniowej i samokształceniowej oraz eksperymentalnej i badawczej. ... kryzys szkolny obciążył bezwzględnie skrzydła tego rozmachu, nadał mu charakter zapowiadającej się na czas długi walki z nadmiernymi trudnościami oraz zbiorowych i indywidualnych zmagani woli napiętej do ostateczności, walczącej z bezlitosnym życiem”. Stwierdzał również, że „obradom naszym przysłuchiwać się będzie nie tylko całe nauczycielstwo polskie. Każdy obywatel polski w trosce o przyszłość kraju dowiadywać się będzie, co mówią wychowawcy i jaką postawę zajął Związek Nauczycielstwa Polskiego. Bo oto w tej chwili na terenie całej Rzeszy Niemieckiej odbywa się proces wychowania narodu niemieckiego o celach szaleńczych, przepojonych fanatyzmem, rozgłaszaniem i psychozą”⁴⁹.

Jak na wcześniejszych kongresach, także i na tym lwowskim reprezentowane były, obok działaczy i delegatów zawodowej organizacji nauczycielskiej, również władze państwowe, szkolne, samorządowe i świat nauki. Na otwarcie kongresu przybyli m.in. Kazimierz Pieracki – ówczesny wiceminister wyznań religijnych i oświecenia publicznego oraz współautor założeń reformy jędrzejewiczowskiej, wiceprezydenci Lwowa (poseł Zdzisław Stroński i dr Wawrzyniec Kubała), kuratorzy trzech okręgów szkolnych (lwowskiego – Stanisław Gadomski, brzeskiego – Marian Godecki, krakowskiego – Eustachy Nowicki)⁵⁰. Nie zabrakło także znanych wtedy przedstawicieli polskiej myśli pedagogicznej (z Henrykiem Rowidem na czele). Tym razem w obradach kongresu uczestniczył, zaproszony przez organizatorów, prof. J.S. Bystroń. Już w czerwcu prof. Stanisław Łempicki, z lwowskiego Uniwersytetu Jana Kazimie-

⁴⁹ III Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego we Lwowie, „Głos Nauczycielski” 1933, nr 2, s. 26-27.

⁵⁰ Tamże, s. 25.

rza, znany wówczas historyk oświaty (twórca lwowskiej szkoły historii wychowania, redaktor naczelny *Encyklopedii wychowania*, wychodzącej w latach 1933-1939⁵¹), zawiadomił, że nie wygłosi referatu kongresowego „ze względu na chorobę oczu”. Podczas samych obrad referat – według niektórych doniesień prasowych sygnowany również przez S. Lempickiego⁵² – na temat „Polskich tradycji wychowania” wygłosiła Hanna Pohoska. W obradach kongresu lwowskiego nie uczestniczyła – biorąca udział w poprzednich kongresach – Helena Radlińska. Przesłała jednak na kongres podziękowania za zaproszenie do udziału w nim oraz życzenia „pomyślnych obrad”. Warto odnotować również, że w imieniu Międzynarodowego Biura Wychowania (BIE) jego dyrektor Jean Piaget przesłał odrębne pozdrowienia, wyrazy uznania i życzenia owocnych obrad dla uczestników „Kongresu Pedagogicznego odbywającego się we Lwowie, bohaterskim mieście Orłąt Lwowskich”⁵³.

W pierwszym dniu kongresu jego uczestnicy udali się pod lwowski pomnik króla Jana III Sobieskiego, by złożyć hołd i zaakcentować udział nauczycielstwa w organizacji obchodów 250. rocznicy zwycięstwa pod Wiedniem. Obradom towarzyszyła również wystawa szkolna, której eksponaty stanowiły przede wszystkim „wytwory rąk uczniowskich od przedszkolnych wylepianek z plasteliny aż do najbardziej skomplikowanych przedmiotów i urządzeń (np. nadawczej radiostacji krótkofalowej)”⁵⁴.

⁵¹ Zob. W. Szulakiewicz, *Stanisław Lempicki (1886-1947). Twórca lwowskiej szkoły historii wychowania*, Toruń 2012.

⁵² Zob. *Dziś otwarcie III Kongresu Pedagogicznego*, „Gazeta Poranna” z d. 18 czerwca 1933 roku (w: AZNP, Zbiór wycinków prasowych o III Kongresie Pedagogicznym ZNP, Zespół Akt Związku..., sygn. 2211).

⁵³ AZNP, Programy obrad, listy uczestników, korespondencja, nadesłane życzenia, Zespół Akt Związku Nauczycielstwa Polskiego 1905-1939, cz. IV (1930-1939), cz. IV ZNP (1930-1939), sygn. 1592, 1596.

⁵⁴ AZNP, Zbiór wycinków prasowych o III Kongresie Pedagogicznym ZNP, Zespół Akt Związku..., sygn. 2211.

Obradom III Kongresu Pedagogicznego (które toczyły się zarówno podczas posiedzeń plenarnych, jak i poszczególnych komisji i grup kongresowych: szkół niżej zorganizowanych, szkół wyżej zorganizowanych, szkół średnich ogólnokształcących, zakładów kształcenia nauczycieli, doświadczeń pedagogicznych w Polsce) przyświecała przede wszystkim (podobnie jak dwu wcześniejszym kongresom: w Poznaniu i w Wilnie) ideologia wychowania państwowego (choć formalnie wychowaniu państwowemu nie poświęcono odrębnego wystąpienia). Podczas obrad kongresu lwowskiego niewątpliwie ważne miejsce zajęła reforma szkolna immanentnie związana z ową ideologią wychowania państwowego i nowatorstwo pedagogiczne nauczycieli.

Kolejnym kongresem zorganizowanym przez ZNP był IV Kongres Pedagogiczny w Warszawie trwający w dniach 27-29 maja 1939 roku. Wcześniej jednak, 2-4 października 1938 roku, odbył się Pierwszy Ogólnopolski Kongres Dziecka. Był on – jak słusznie zauważa 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”⁵⁵.

Zdaniem inicjatorów, zwołanie kongresu było wręcz koniecznością, bowiem – jak pisał o tym przewodniczący jego komitetu organizacyjnego Stanisław Dobrowolski – „dzieciom w Polsce jest źle i trzeba je ratować”. Stawiał on przed tym zgromadzeniem zadanie „przesunięcia interesów dziecka bardziej na czoło polskiej rzeczywistości”⁵⁶.

Zadania kongresu jeszcze bardziej konkretnie określił Stanisław Papużyński, znany wówczas działacz opieki nad dzieckiem: „Kongres ma przyczynić się do zmniejszenia dystansu między uznanymi hasłami i zasadami z jednej strony

⁵⁵ M. Balcerek, *Rozwój opieki nad dzieckiem w Polsce w latach 1918-1939*, Warszawa 1978, s. 278.

⁵⁶ S. Dobrowolski, *Przygotowanie do Kongresu Dziecka*, „Opiekun Społeczny” 1937, nr 5, s. 1-4.

a rzeczywistością z drugiej... ma być nie uroczystym zgromadzeniem, lecz spotkaniem ludu pracy i zebraniem roboczym”. Twierdził dalej: „Rozważyć te głębokie niedomogi i przedstawić główne kierunki dróg ostatecznej realizacji starych, uznanych, posiwiałych już zasad – oto jak sobie wyobrażamy zadania kongresu”⁵⁷.

Kongres był przygotowywany, a następnie zwołany w czasie pokonywania przez państwo polskie następstw wielkiego kryzysu ekonomicznego (trwającego w Polsce dłużej niż w innych krajach) i związanego z nim – w dużej mierze – wspomnianego już wielokrotnie kryzysu szkolnego. Kryzys gospodarczy pociągnął za sobą radykalne pogorszenie sytuacji dziecka, zwłaszcza jego warunków bytowych. Warunki te i brak odpowiedniej opieki higieniczno-lekarskiej były przyczyną m.in. wysokiej śmiertelności dzieci, zwłaszcza w pierwszych miesiącach ich życia. Na przykład w 1932 roku z liczby 712 tys. żywo urodzonych zmarło przed 11. miesiącem życia ok. 14% niemowląt⁵⁸. Wzrastała liczba dzieci pozbawionych opieki, młodocianych włóczęgów i bezdomnych. Duża część dzieci uczęszczająca do szkoły była niedożywiona, w konsekwencji niezdolna do wysiłku umysłowego i pracy szkolnej, pozbawiona stosownej odzieży i obuwia, niezbędnych przyborów szkolnych. Po omawianym powyżej III Kongresie Pedagogicznym we Lwowie nadal obniżeniu ulegał poziom realizacji obowiązku szkolnego. W roku 1935 poza szkołą (według obliczeń ZNP) przebywało ok. miliona dzieci⁵⁹. Aby złagodzić skutki ciągle trwającego kryzysu szkolnego, „w wielu obwodach szkolnych – jak pisze cytowany już M. Balcerek – za-

⁵⁷ Cyt. za M. Balcerek, *Rozwój opieki nad dzieckiem...*, s. 278-279; M.J. Żmichrowska, *Pierwszy Ogólnopolski Kongres Dziecka (2-4 października 1938 r.)*, Częstochowa 2007, s. 54-55.

⁵⁸ M. Balcerek, *Rozwój opieki nad dzieckiem...*, s. 206.

⁵⁹ Tamże, s. 222; zob. też W. Jamrożek, *Praktyka i myśl edukacyjna Drugiej Rzeczypospolitej – w 90. rocznicę odzyskania niepodległości*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2008, nr 24, s. 122.

często przyjmować dzieci dopiero od 8. roku życia, w niektórych zwalniano uczniów z obowiązku szkolnego już w wieku 13 lat, aby zapewnić miejsca w ławkach szkolnych nowym rocznikom”⁶⁰. Sytuacja dziecka wraz z wychodzeniem Polski z kryzysu gospodarczego ulegała wprawdzie poprawie, ale wiele środowisk nie zadowolonych z działań podejmowanych przez państwo i zmiany w lansowanej przez nie polityce społecznej i oświatowej. W roku, w którym toczyły się obrady Kongresu Dziecka, nadal jeszcze ponad 570 tys. dzieci w wieku szkolnym – jak podkreślała to w swoim referacie przygotowanym na ten kongres Helena Radlińska – przebywało poza szkołą⁶¹.

Jak już stwierdzono, przewodniczącym komitetu organizacyjnego Kongresu Dziecka (skupiającego przedstawicieli władz rządowych i organizacji społecznych), a następnie jednym z wiceprezesów Komitetu Wykonawczego Kongresu (podczas jego trwania), był Stanisław Marian Dobrowolski, znany w Polsce międzywojennej teoretyk i praktyk wychowania, związany własną twórczą działalnością wychowawczą z pedagogicznym nowatorstwem Drugiej Rzeczypospolitej⁶². Organizatorzy kongresu powołali do życia, w celu jego zwołania, formalne stowarzyszenie o nazwie Polski Komitet Ogólnopolskiego Kongresu Dziecka, które zostało wpisane do rejestru stowarzyszeń i związków Komisariatu Rządu m.st. Warszawy dopiero 22 kwietnia 1938 roku⁶³. Jednak sama i wcześniejsza

⁶⁰ M. Balcerek, *Rozwój opieki nad dzieckiem...*, s. 221.

⁶¹ *Pierwszy Ogólnopolski Kongres Dziecka*, „Przegląd Społeczny” 1938, nr 11, s. 263.

⁶² Zob. m.in. T. Jałmużna, *Dobrowolski Stanisław Marian*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 712-715; *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900-1939*, wstęp B. Suchodolskiego, Warszawa 1963, s. V-VI i in.

⁶³ Archiwum Akt Nowych (AAN), Organizacja i działalność Komitetu Ogólnopolskiego Kongresu Dziecka, Zespół Ministerstwa Opieki Społecznej w Warszawie nr zesp.15, sygn. 647.

inicjatywa zwołania kongresu powstała jeszcze w 1935 roku, w ramach Stowarzyszenia Uczestników Walki o Szkołę Polską⁶⁴. Kongres był w istocie – co można stwierdzić – udaną próbą połączenia wysiłków różnych instytucji, podmiotów i osób, którym bliskie były sprawy dziecka i – co jednak należy dodać obiektywnie – przy dużym wsparciu czynników państwowych i samorządowych. Brało w nim udział ok. 1500 przedstawicieli świata nauki, nauczycielstwa, działaczy społecznych, samorządowych, państwowych, reprezentantów ok. 60 organizacji i instytucji społecznych (wśród nich na przykład Polskiego Komitetu Walki z Handlem Kobietami i Dziećmi)⁶⁵.

Obrady kongresu otworzył gen. dr Stefan Hubicki, przewodniczący Komitetu Wykonawczego Kongresu Dziecka, w przeszłości minister pracy i opieki społecznej, wówczas komisarz Zakładu Ubezpieczeń Społecznych⁶⁶. W imieniu władz rządowych zabrał głos były premier i aktualny Minister Pracy i Opieki Społecznej Marian Zyndram-Kościałkowski. Stwierdził, że kongres odbywa się w momencie historycznie ważnym dla narodu. Podkreślając dotychczasowy dorobek Rzeczypospolitej w zakresie opieki nad dzieckiem, przyznawał zarazem, iż „są jeszcze bardzo znaczne braki. Są dzieci, którym dzieje się krzywda i którym brak jest tkliwego uczucia, gdyż za wiele ludzi dorosłych zapomina o dziecku”⁶⁷. W dniu inauguracji kongresu otwarto również wystawę (czynną do końca października) „Dziecko w Polsce”. Jej zadaniem było również „zobrazowanie stanu opieki nad dzieckiem w Polsce, plastyczne przedstawienie zagadnień poruszanych na Kon-

⁶⁴ Zob. M.J. Żmichrowska, *Pierwszy Ogólnopolski...*, s. 48-50, 57.

⁶⁵ Zob. m.in. M. Balcerek, *Rozwój opieki nad dzieckiem...*, s. 279; AAN, Organizacja i działalność Komitetu..., sygn. 647.

⁶⁶ M.J. Żmichrowska, *Pierwszy Ogólnopolski...*, s. 70.

⁶⁷ *Ogólnopolski Kongres Dziecka*, „Życie Młodych” 1938, nr 11, s. 355.

gresie oraz rozpropagowanie ich wśród najszerszych mas ludności”⁶⁸. Wystawę zwiedziło w sumie 36 tys. osób⁶⁹.

Zasadnicze referaty podczas Pierwszego Ogólnopolskiego Kongresu Dziecka dotyczyły dwóch głównych tematów: stosunku społeczeństwa dorosłych do dziecka i podstawowych praw dziecka. Pierwszy problem został ujęty w trzech tzw. generalnych referatach. Wygłosili je: Stanisław Dobrowolski („Dziecko i człowiek dorosły”), Wanda Szuman i Józef Czesław Babicki – sekretarz Komitetu Wykonawczego Kongresu (na ten sam temat „Dziecko w rodzinie”), Stanisław Gołąb („Dziecko w polskim prawie rodzinnym”)⁷⁰. Uczestnicy kongresu, poza udziałem w obradach plenarnych, pracowali także w sześciu komisjach odpowiadających zasadniczemu tematowi: „dziecko i człowiek dorosły”, „dziecko w rodzinie”, „prawo dziecka do szkoły”, „zdrowie dziecka”, „dziecko w polskim prawie rodzinnym”, „prawo dziecka do zabawy i wczasy dziecięce”⁷¹.

W szczególnych okolicznościach toczyły się przygotowania do wspomnianego wcześniej IV Kongresu Pedagogicznego w Warszawie. Wyraźne zaostrzenie międzynarodowych stosunków politycznych w Europie wystąpiło już w 1938 roku. W tym roku, w marcu, hitlerowskie Niemcy dokonały przyłączenia neutralnego dotąd państwa austriackiego do Rzeszy (Anschlussu) i pierwszego rozbioru Czechosłowacji, na mocy układu monachijskiego, podpisanego z końcem września. W miesiąc po podpisaniu tego układu minister spraw zagra-

⁶⁸ Cyt. za M. Żmichrowska, *Pierwszy Ogólnopolski...*, s. 91; zob. też S. Amarant, *Pierwszy Ogólnopolski Kongres Dziecka*, „Przegląd Społeczny” 1938, nr 12, s. 296.

⁶⁹ Tamże, s. 93; zob. też *Pierwszy Ogólnopolski Kongres Dziecka*, „Rocznik Polityczny i Gospodarczy” 1939, s. 1160.

⁷⁰ *Pierwszy Ogólnopolski Kongres Dziecka*, „Przegląd Społeczny” 1938, nr 11, s. 262.

⁷¹ *Ogólnopolski Kongres Dziecka*, „Życie Młodych” 1938, nr 12, s. 391-393; J.M. Żmichrowska, *Pierwszy Ogólnopolski...*, s. 79-88.

nicznych Niemiec Joachim von Ribbentrop wystąpił do ambasadora RP z propozycją włączenia Gdańska do Rzeszy i zbudowania eksterytorialnej autostrady i linii kolejowej przez polskie Pomorze. Te propozycje, już w formie żądań, zostały powtórzone przez władze niemieckie na początku 1939 roku. W marcu 1939 roku Niemcy dokonały natomiast kolejnej agresji, zajmując Pragę i tworząc związany z Rzeszą Protektorat Czech i Moraw. W dniu 28 kwietnia 1939 roku Hitler wygłosił w Reichstagu przemówienie, w którym wskazywał m.in. na plany uzyskania dla Niemiec tzw. przestrzeni życiowej i powtórzył żądania wobec Polski⁷².

W maju, kiedy obradował już kongres, 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. Mówił wówczas: „Zwołany przez Związek Nauczycielstwa Polskiego Kongres Pedagogiczny wyraża gorącą solidarność z całym narodem w sprawach dotyczących obrony granic Polski i wraz z całym narodem 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*⁷³. Należy również podkreślić, że kongres odbywał się także w czasie wzrostu krytycznych nastrojów wśród nauczycielstwa, również w szeregach ZNP, niezadowolonego z realizowanej w Polsce polityki oświatowej. To także znalazło odzwierciedlenie w wystąpieniu Zygmunta Nowickiego. Prezes ZNP głosił m.in.: „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 funk-

⁷² W. Roszkowski, *Najnowsza historia Polski 1914-1945*, Warszawa 2003, s. 349-356.

⁷³ *Program ideowy Kongresu*, „Głos Nauczycielski” 1939, nr 36, s. 809.

cjonować, 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!”⁷⁴.

Przygotowania do IV Kongresu Pedagogicznego rozpoczęły się już w kwietniu 1937 roku z inicjatywy Wydziału Pedagogicznego ZNP. Pierwotnie kongres miał być zwołany w grudniu 1937 roku⁷⁵. Termin jego zwołania został jednak odłożony na późniejszy czas. Z pewnością było to następstwem zakłóceń występujących w funkcjonowaniu ZNP w ostatnich miesiącach 1937 i na początku 1938 roku, związanych z zawieszeniem przez władze państwowe (we wrześniu 1937 roku) Zarządu Głównego i ustanowieniem przymusowego kuratora, następnie ze strajkiem pracowników ZG ZNP i walką organizacji o własną niezależność. Działania obozu rządowego wobec ZNP były konsekwencją społecznej radykalizacji tej organizacji w drugiej połowie lat trzydziestych i wzrostu jej krytycyzmu wobec realizowanej wówczas przez państwo polityki oświatowej. Sytuacja w ZNP ustabilizowała się dopiero w lutym 1938 roku po odbyciu Zjazdu Delegatów ZNP w Krakowie (wybrano na nim Zarząd Główny, w skład którego weszli w większości członkowie zawieszono wcześniej zarządu)⁷⁶.

⁷⁴ Tamże, s. 810-811.

⁷⁵ Zob. Cz. Banach, *O uspołecznienie i zdemokratyzowanie oświaty (IV Kongres Pedagogiczny)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1995, nr 1-2, s. 49.

⁷⁶ Zob. m.in.: B. Grześ, *Związek Nauczycielstwa Polskiego od korzeni...*, s. 66-70; M. Marczuk, *Związek Nauczycielstwa Polskiego wobec*

Charakterystyczne jest jednak, że i w 1939 roku w łonie organizacji nauczycielskiej nie było jednolitego stanowiska w kwestii terminu kongresu. Jeszcze na początku kwietnia 1939 roku Sekcja Szkolnictwa Średniego zwróciła się do Zarządu Głównego ZNP z propozycją przeniesienia terminu kongresu na kolejny rok kalendarzowy. Kongres odbył się jednak w okresie Zielonych Świąt, w dniach 27-29 maja 1939 roku, a jego tematem przewodnim uczyniono – jak ustalono wcześniej – „wychowanie na tle struktury społecznej Polski”⁷⁷. Komitetowi Wykonawczemu Kongresu, przygotowującemu to przedsięwzięcie, przewodniczył prof. Stefan Baley (znany wówczas polski psycholog i współtwórca polskiej psychologii wychowawczej, profesor Uniwersytetu Warszawskiego, także wykładowca w Instytucie Pedagogicznym ZNP⁷⁸). W komitecie tym znaleźli się także – obok innych jeszcze osób – wybitni uczeni: prof. Józef Chałasiński i prof. Antoni Bolesław Dobrowolski.

W obradach IV Kongresu Pedagogicznego w Warszawie uczestniczyło ponad 1200 osób, w tym 711 delegatów – nauczycieli wszystkich typów szkół. Na jego przewodniczącego, zaraz na początku obrad, powołano profesora Uniwersytetu Jagiellońskiego – Zygmunta Mysłakowskiego, znanego wówczas teoretyka wychowania⁷⁹. Przewodniczący zaprosił następnie do Prezydium Kongresu inne osoby, m.in. prof. Józefa Chałasińskiego, przewodniczącego Wydziału Pedagogicznego ZNP

problemów „niezależności” szkolnictwa i stanu nauczycielskiego w II Rzeczypospolitej, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1995, nr 1-2, s. 47-48; zob. też np. Centralne Litewskie Archiwum Państwowe (CLAP), Związek Nauczycielstwa Polskiego 1929-1938, Zespół Wileńskiego Starostwa Grodzkiego, f. 53, op. 23, sygn. 2270.

⁷⁷ AZNP, IV Kongres Pedagogiczny w Warszawie, Zespół Akt Związku..., sygn. 1598.

⁷⁸ A.A. Zych, *Baley Stefan (1885-1952)*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Warszawa 2003, s. 309.

⁷⁹ Zob. szerzej w: G. Michalski, *Zygmunt Mysłakowski (1890-1971). Działalność i twórczość pedagogiczna*, Łódź 1994.

– dra Albina Jakiela, Jana Kolanę, prof. Stefana Baleya, prof. Tadeusza Kotarbińskiego. Podczas inauguracji obecni byli liczni reprezentanci MWRiOP, zabrakło jednak przedstawicieli ścisłego kierownictwa resortu. Na kongres przybył również rektor Wolnej Wszechnicy Polskiej – prof. Teodor Viweger i delegat Ministerstwa Spraw Wojskowych – ppłk Tadeusz Kornilowicz, naczelnik Departamentu Dowodzenia Ogólnego (promotor oświaty i psychologii w wojsku, brat Kazimierza, znanego działacza społecznego i oświatowego), który jako jedyny spośród przedstawicieli rządu był obecny do końca obrad⁸⁰.

W czasie trzydniowych obrad (plenarnych i sekcyjnych – w ramach czterech odrębnych sekcji) wygłoszono w sumie 30 referatów, z czego połowę przygotowali – jak ocenia Stanisław Michalski – „pracownicy nauki oraz wybitni znawcy problematyki pedagogicznej”, związani w istotnej mierze z ówczesną lewicą społeczną i radykalną pod względem społecznym inteligencją. Według tego badacza główną rolę w czasie obrad odegrały referaty: J. Chałasińskiego „Wychowanie a struktura społeczna Polski”, H. Radlińskiej „Rola wychowania w przebudowie społecznej”, A.B. Dobrowolskiego „Wytyczne demokratycznego ustroju oświaty”, Z. Mysłakowskiego „Współdział nauczycielstwa w tworzeniu systemu wychowawczego w państwie”, J. Kolanki – „Rola zrzeszeniowego ruchu nauczycieli w rozwoju szkolnictwa”, S. Baleya „Czynnik psychologiczny w budowie programów” oraz S. Kalinowskiego „Rola społeczna nauki”⁸¹. S. Michalski stwierdza: „Chociaż referaty programowe oraz dyskusje plenarne nie były wolne od kontrowersji, to jednak uchwały Kongresu stanowiły wyraz zwy-

⁸⁰ Zob. *Plon rzetelnego trudu. Sprawozdanie z IV Kongresu Pedagogicznego*, „Głos Nauczycielski” 1939, nr 36, s. 812-813, 834.

⁸¹ S. Michalski, *Koncepcje systemu edukacji w II Rzeczypospolitej*, Warszawa 1988, s. 122-123. Pierwotnie zakładano czynny udział w obradach plenarnych także wybitnego historyka dziejów gospodarczych i społecznych, Franciszka Bujaka. Nie mógł on jednak przybyć na kongres z powodu choroby (*Plon rzetelnego trudu...*, s. 818).

cięstwa demokracji oświatowej”⁸². Organizatorzy kongresu zamierzali pomieścić wszystkie wystąpienia (tak jak było to w przypadku kongresu poznańskiego, wileńskiego i lwowskiego) w odrębnym zbiorowym tomie⁸³. Niestety na przeszkodzie realizacji tego zamierzenia stanął wybuch wojny.

Charakterystyczny pozostaje fakt, że organizatorzy warszawskiego kongresu pedagogicznego nawiązywali bezpośrednio do Sejmu Nauczycielskiego z 1919 roku. W informacjach prasowych na temat przebiegu kongresu podkreślano wręcz, że odbywał się on „niemal dokładnie w dwudziestą rocznicę pamiętnego Sejmu Nauczycielskiego”⁸⁴. W przywołanym już przemówieniu inauguracyjnym prezes ZNP stwierdzał także: „rodowodem swoim sięga obecny IV Kongres Pedagogiczny, jak i ubiegłe trzy kongresy, owej wzruszającej chwili, którą przeżywało nauczycielstwo polskie w kwietniu 1919 roku – chwili niezatartej w naszych wspomnieniach. Wojną płonęły rubieże Rzeczypospolitej, wskrzeszona Ojczyzna stawiała pierwsze kroki na polu życia państwowego, gdy demokratyczne nauczycielstwo polskie – z niezwykłym intuicyjnym odczuciem potrzeb oświatowych kraju, z wolą zwalczania chaosu szkolnego – zwołało pierwszy w Polsce zjazd pedagogiczny: «Sejm Nauczycielski». Dorobek Sejmu Nauczycielskiego był dla nas olbrzymi! Nie tylko dlatego, że gruntownie przepracowaliśmy wówczas problematykę organizacyjną szkoły polskiej, że wskazaliśmy drogi ku nadaniu jej nowoczesnego charakteru i demokratycznej ideologii – ale jeszcze dlatego, że stworzyliśmy wielki precedens, którego tradycja skupiła nas trzykrotnie w Poznaniu, Wilnie i Lwowie, a dziś po raz czwarty, w stolicy Wolnej Rzeczypospolitej”⁸⁵.

⁸² S. Michalski, *Koncepcje systemu edukacji...*, s. 123.

⁸³ AZNP, IV Kongres Pedagogiczny w Warszawie, Zespół Akt Związku..., sygn. 1598.

⁸⁴ *Plon rzetelnego trudu...*, s. 812.

⁸⁵ *Program ideowy Kongresu*, s. 809-810.

2. Problematyka obrad

2.1. Zagadnienia ustrojowo-organizacyjne szkolnictwa

Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości centralne miejsce zarówno w refleksji, jak i w praktyce edukacyjnej zajmowały zagadnienia organizacji i ustroju szkolnictwa. Były one też zasadniczym tematem obrad Sejmu Nauczycielskiego z kwietnia 1919 roku. Podczas obrad plenarnych, już w pierwszym dniu, kwestie ustrojowe podjęli w swoich wystąpieniach przedstawiciele Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego: Władysław Radwan wygłosił referat „Zarys ustroju władz szkolnych i organów samorządu szkolnego” oraz ks. Jan Gralewski „Projekt ustawy o rodzajach i stopniach szkół i ich wzajemnym ustosunkowaniu”. Pierwszy z referentów wskazywał, że władzę państwową nad wychowaniem publicznym sprawować winno Ministerstwo Oświecenia Publicznego i podległe mu organy. Przy Ministerstwie tym istnieć winna, jako organ opiniodawczy, Rada Wychowania Narodowego. Kraj dzielony byłby na okręgi szkolne „w granicach zakreślonych na podstawach geograficzno-gospodarczych”, obejmując od 2 do 3 mln ludności. Okręgi szkolne dzieliłyby się na powiaty szkolne, te znow na gminy szkolne. Nadzór nad szkolnictwem w okręgu sprawować miał dyrektor okręgu szkolnego obok komisji szkolnej okręgowej, która m.in. zatwierdzałaby projekty sieci szkół powszechnych siedmioklasowych i wydziałowych, udzielałaby koncesji szkołom prywatnym i zarządzałaby funduszami okręgu szkolnego. Komisja składać się miała z przedstawicieli nauczycielstwa szkół różnych typów, samorządów terytorialnych oraz osób wskazanych przez dyrektora. Z kolei „kierowanie szkolnictwem powszechnym, niższymi szkołami zawodowymi, wychowaniem przedszkolnym, oświatą pozaszkolną na terenie powiatu” należeć miało do inspektora szkolnego powiatowego

i rady szkolnej powiatowej. Ta ostatnia uprawniona byłaby m.in. do zatwierdzania projektu sieci szkół powszechnych niżej zorganizowanych w powiecie, udzielania koncesji na prywatne szkoły powszechne niżej zorganizowane oraz kierowania do komisji szkolnej okręgowej wniosków w sprawie koncesji na szkoły powszechne siedmioklasowe i wydziałowe, dysponowania funduszami powiatu przeznaczonymi na oświatę. W gminach natomiast istniałyby dozory szkolne, a przy każdej szkole powszechnej tzw. opieka szkolna⁸⁶.

Zgodzić się można z opinią Stanisława Mauersberga, badacza dziejów edukacji czasów najnowszych, że projekt przedstawiony przez W. Radwana podczas obrad Sejmu Nauczycielskiego „prezentuje koncepcję władzy szkolnej wspomaganej przez przedstawicielstwo społeczeństwa obdarzone znacznymi kompetencjami. Jest to niewątpliwie koncepcja demokratyczna”⁸⁷.

Wspomniany drugi referent – ks. J. Gralewski – zaprezentował projekt Ministerstwa, według którego szkoły powszechne miały być 7-letnie, ale w okresie przejściowym, do czasu stworzenia pełnej sieci szkół 7-letnich, mogły istnieć również szkoły 4-letnie z 3-letnią nauką uzupełniającą lub 5-letnie z 2-letnią nauką uzupełniającą. Projekt utrzymywał jeszcze – na czas przejściowy – szkoły wydziałowe jako szkoły stanowiące ogniwo pośrednie pomiędzy szkołą elementarną a gimnazjalną (o programie odpowiadającym wyższym klasom szkoły ludowej i niższym klasom gimnazjalnym). Do klasy pierwszej 5-letniego gimnazjum przyjmowano by – po egzaminach wstępnych – absolwentów szóstej klasy szkoły powszechnej 7-klasowej lub trzeciej klasy szkoły wydziałowej 4-klasowej. Klasa siódma szkoły powszechnej i klasa czwarta

⁸⁶ *O szkołę polską. Pierwszy Ogólnopolski Wielki Zjazd Nauczycielski...*, s. 31-35.

⁸⁷ S. Mauersberg, *Sejm Nauczycielski (14-17 kwietnia 1919 r.)*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1980, t. XXIII, s. 145.

szkoły wydziałowej miały stanowić zamknięcie nauki dla uczniów, którzy nie zamierzali już kształcić się dalej. Projekt zakładał również funkcjonowanie instytucjonalnego wychowania przedszkolnego i oświaty pozaszkolnej normowanych jednak przez odrębne ustawy⁸⁸.

Zarówno pierwszy, jak i drugi referat były przedmiotem obrad w sekcji ustroju szkolnego. Stefania Sempołowska wystąpiła w niej z koreferatem do wystąpienia W. Radwana. Opowiedziała się za oddzieleniem spraw Kościoła od resortu oświaty i szkolnictwa. Twierdziła: „łączenie spraw Kościoła ze sprawami szkoły – instytucji, której cele, zadania, kompetencje są dziś zupełnie różne – jest dziś zupełnie przeżytkiem i może zaciążyć na samodzielności szkolnictwa”. Zaznaczając, że nie można ograniczać się tylko do „oświecania”, proponowała przekształcić dotychczasowe MWRiOP w Ministerstwo Wychowania i Oświecenia Publicznego. Zarzucała projektowi przedstawionemu przez W. Radwana biurokratyzm i dążenia centralistyczne. Jej zdaniem, władza szkolna miała być podmiotem wykonującym postanowienia organów społecznych⁸⁹.

Podczas obrad sekcji pierwszej poddano ostrej krytyce projekt przedstawiony przez ks. J. Gralewskiego. Uczestniczący w dyskusji Henryk Rowid żądał, aby szkoła powszechna była w całej Rzeczypospolitej „jednakową i siedmioletnią, by dopiero po ukończeniu jej można było wstępować do innych szkół, a mianowicie średnich...”⁹⁰. Większość delegatów i uczestników tej sekcji wypowiedziało się przeciwko istnieniu szkół wydziałowych. Domagano się jednolitej 7-klasowej szkoły powszechnej i oparcia bezpośrednio na niej szkół średnich różnych typów i rodzajów⁹¹.

⁸⁸ *O szkołę polską. Pierwszy Ogólnopolski Wielki Zjazd Nauczycielski...*, s. 35-36.

⁸⁹ Tamże, s. 44-51.

⁹⁰ Tamże, s. 45.

⁹¹ S. Mauersberg, *Sejm Nauczycielski...*, s. 147.

Problemy ustroju i organizacji szkolnictwa podejmowane były także w innych sekcjach, zwłaszcza w obradach sekcji IV – szkoły powszechnej. Przedstawiciele ministerstwa: Zygmunt Gąsiorowski i Marian Reiter zaprezentowali projekt organizacji i programu szkoły powszechnej, nie mówiąc w ogóle o szkołach wydziałowych. Podkreślili natomiast zasadę powszechności, obowiązkowości i bezpłatności tego ogniwa edukacji, zarazem jednakowy program szkół miejskich i wiejskich. Zwracali też uwagę, że nie jest realistycznym „wprowadzenie od razu i wszędzie, zwłaszcza w b. Królestwie, codziennej 7-letniej nauki szkolnej”⁹². Szkoła powszechna 7-letnia miała być tworzona wszędzie tam, gdzie w obwodzie szkolnym o promieniu 3 km było powyżej 50 dzieci w wieku szkolnym, w obwodach o mniejszej liczbie dzieci miały być zakładane przejściowo szkoły codzienne 4-letnie z 3-letnią nauką uzupełniającą, podawaną 2-3 razy w tygodniu lub szkoły 5-letnie z 2-letnią nauką uzupełniającą. Z koreferatem do wystąpień przedstawiciele ministerstwa wystąpił Henryk Rowid, opowiadając się za 7-letnią szkołą powszechną „obowiązkową dla wszystkich dzieci w Polsce w okresie od 6, względnie 7 do 14 roku życia”. Postulował, aby w najbliższym czasie tworzyć „na razie rzadszą sieć szkół dwuizbowych, z 7-letnią nauką, przekształcać szkoły jednoizbowe na dwuizbowe, tudzież organizować w miejscowościach, pozbawionych szkoły, kursy dla analfabetów i oświatę pozaszkolną. W każdym powiecie powinna być co najmniej jedna szkoła powszechna 7-klasowa, do której mogłyby dzieci bez przeszkód przechodzić ze szkół niżej zorganizowanych”. H. Rowid sprzeciwiał się również ograniczaniu roli klasy siódmej, traktowaniu jej jako swoistego dodatku dla dzieci, które nie będą pobierać dalszej nauki. Twierdził, że do klasy pierwszej „szkoły średniej 5-letniej powinna tedy młodzież wstępować dopiero po skończeniu VII kl. szkoły powszechnej”⁹³.

⁹² *O szkołę polską. Pierwszy Ogólnopolski Wielki Zjazd Nauczycielski...*, s. 73-82.

⁹³ Tamże, s. 82, 84, 86.

Problemy szkolnictwa średniego (także natury organizacyjnej i ustrojowej) omawiane były w sekcji piątej. Podstawą do dyskusji w tej sekcji stał się referat szefa sekcji szkolnictwa średniego w MWRiOP – Tadeusza Łopuszańskiego („Program naukowy szkoły średniej”). Referent proponował utworzyć na poziomie szkół średnich różne „podstawy dydaktyczne” („wychowawcze”), polegające na wyposażeniu pewnych grup przedmiotów, nadających charakter danej szkole w większą liczbę godzin lekcyjnych. Stanowiłoby to podstawę stworzenia czterech typów gimnazjum: matematyczno-fizycznego, humanistycznego bez łaciny i greki, humanistycznego z łaciną i humanistycznego z łaciną i greką⁹⁴. T. Łopuszański skoncentrował się na treściach nauczania w szkole średniej, nie wchodząc w istocie w kwestię okresu nauki w tej szkole i w relacje pomiędzy nią i innymi ogniwami systemu szkolnego. Wyraźne stanowisko w tej sprawie zajął natomiast autor koreferatu – w imieniu krakowskiego koła TNSW – Bolesław Kielski. Zaproponował on utrzymanie na razie gimnazjum 8-klasowego i stopniowe przekształcanie go w gimnazjum 5-klasowe. Postulował zarazem ustanowienie następujących typów szkoły średniej ogólnokształcącej: realnego (matematyczno-przyrodniczego), humanistycznego z łaciną, humanistyczno-neofilologicznego (z dwoma językami obcymi) oraz humanistyczno-klasycznego⁹⁵.

Na temat organizacji szkolnictwa zawodowego w sekcji VI (szkół zawodowych), już na pierwszym jej posiedzeniu, referat wygłosił Jan Grabowski. Podzielił szkoły na: szkoły dokształcające wieczorowe, szkoły zawodowe dzienne (jednego, dwu lub trzech typów), specjalne kursy kształcenia zawodowego, nie przewidując między nimi drożności („każda ze szkół zawodowych stanowi całość w sobie zamkniętą i nie daje prawa

⁹⁴ Tamże, s. 93-95.

⁹⁵ Tamże, s. 98 i nast.

wstępu do innej szkoły zawodowej wyższego typu”⁹⁶. W sekcji tej został zaprezentowany również referat Jana Tarczałowicza na temat „konieczności ustawowego zaprowadzenia nauki dziennej w szkolnictwie przemysłowym uzupełniającym”⁹⁷. Dyskutowano m.in. nad tym, czy całe szkolnictwo zawodowe pozostawić pod zarządem Ministerstwa WRiOP, czy też „ze względu na ścisły związek z interesami i zakresem działania poszczególnych ministerstw resortowych” szkoły zawodowe podporządkować odpowiedniemu „ministerstwu fachowemu”, albo też zająć w tej kwestii neutralne stanowisko. Ostatecznie przyjęto w sekcji pierwsze rozwiązanie⁹⁸.

Podczas obrad najbardziej kontrowersyjną kwestią okazała się sprawa wyznaniowości szkoły (broniona szczególnie przez przedstawicieli z Wielkopolski). Spowodowała ona rozbięcie obrad sekcji IV szkoły powszechnej. H. Rowid we wspomnianym już koreferacie podkreślił, że szkoła powszechna powinna być wspólna dla wszystkich dzieci bez różnicy stanu i wyznania. Twierdził m.in.: „publiczne szkoły powszechne nie mogą być zakładami wyznaniowymi, dostępnymi jedynie dla dzieci jednego wyznania”. Przeciwnie stanowisko zaprezentował w swoim wystąpieniu Stanisław Łuczak z wielkopolskiego wówczas Mogilna, uznając, że „pierwszą wytyczną” szkoły powszechnej powinien być „charakter jej wyznaniowości”. „Jest ona przecież – mówił – dalszym ciągiem wychowania rodzicielskiego, a zatem może prawdziwie łączyć tylko dzieci i nauczycieli jednego wyznania...”⁹⁹. Jego stanowisko podtrzymał przewodniczący sekcji Teofil Błoński (z Poznania). Przedstawiciele Poznańskiego proponowali też, aby ze względów narodowych utrzymać szkołę wyznaniową w b. zaborze pruskim na okres przejściowy. Ostatecznie przyjęto w tej sprawie dość ogólne i niejednoznaczne sformułowania, które

⁹⁶ Tamże, s. 116-120.

⁹⁷ Tamże, s. 120 i nast.

⁹⁸ Tamże, s. 130.

⁹⁹ Tamże, s. 82, 87.

można było – jak ocenia S. Mauersberg – „interpretować zarówno na korzyść przeciwników, jak i zwolenników szkoły wyznaniowej”¹⁰⁰. Na posiedzeniu plenarnym zgodzono się m.in., iż w odniesieniu do szkoły powszechnej „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”¹⁰¹.

Na ostatnim plenarnym posiedzeniu Sejm Nauczycielski w kwestiach organizacyjno-ustrojowych szkolnictwa opowiedział się m.in. za obowiązkowym uczęszczaniem do szkoły powszechnej po ukończeniu 7. roku życia dziecka (ale „umysłowo i fizycznie lepiej rozwinięta młodzież może być przyjęta już po skończeniu 6-ciu lat życia”); za jednolitą 7-letnią szkołą powszechną, uznając, iż „najniżej zorganizowana może być szkoła o dwu izbach i dwu siłach nauczycielskich”, „gdzie warunki są odpowiednie”; przeciwko tworzeniu szkół wydzielonych (choć zgodzono się na przejściowe ich utrzymanie na Śląsku Cieszyńskim). Uznano, na wniosek sekcji IV szkół powszechnych, że „ustrój i organizacja szkolnictwa powszechnego powinny być: a) zgodne z właściwościami psychicznymi narodu i potrzebami poszczególnych całości geograficzno-gospodarczych; b) oparte na jednolitych podstawach organizacyjnych w całym państwie; c) znajdować się pod kierownictwem i nadzorem organów państwowych i społecznych...”. Podczas tych obrad plenarnych opowiedziano się również za przyjmowaniem do szkoły średniej zawodowej po ukończeniu „pełnej 7-letniej szkoły powszechnej”. Wprawdzie w sekcji IV uchwalono również wniosek, by do szkoły średniej ogólnokształcącej przyjmowano także dopiero po ukończeniu siedmioklasowej szkoły powszechnej, to z uwagi na to, że stał on „w wyraźnej sprzeczności z opinią w tej sprawie sekcji V szkół

¹⁰⁰ S. Mauersberg, *Sejm Nauczycielski...*, s. 149.

¹⁰¹ *O szkołę polską. Pierwszy Ogólnopolski Wielki Zjazd Nauczycielski...*, s. 253.

średnich”, nie poddano go jednak pod głosowanie. Przy licznych wcześniejszych protestach i po wyjaśnieniach S. Kalinowskiego większość uczestników zjazdu opowiedziała się za przekształceniem MWRiOP w Ministerstwo Wychowania i Oświecenia Publicznego. Zaakceptowano oddzielenie nadzoru pedagogicznego we wszystkich radach szkolnych od administracji szkolnej – „we wszystkich radach szkolnych udział nauczycielstwa powinien wynosić 45%”¹⁰².

Uczestnicy Sejmu Nauczycielskiego w przyjętych tezach końcowych nie zaprezentowali wprawdzie uzgodnionego stanowiska w kwestii ustroju szkoły średniej, to jednak w dyskusji toczonyj na zjeździe opowiadano się w większości za 5-letnią szkołą średnią ogólnokształcącą. Zgodzono się formalnie na proponowane w sekcji V oparcie kształcenia w szkole średniej na koncepcji tzw. podstawy wychowawczej (dydaktycznej – obejmującej przedmioty określające kierunek i cele wychowania w poszczególnych typach szkół) i opowiedziano się za uznaniem równoprawności wszystkich typów szkół średnich¹⁰³.

Proponowane przez Sejm Nauczycielski rozwiązania organizacyjno-ustrojowe szkolnictwa były w wielu sprawach kompromisem i nie miały też mocy obowiązującej. Wytoczyły jednak podstawę dalszych prac nad budową demokratycznego systemu edukacji narodowej. Nawiązywano do nich w różnych koncepcjach i projektach reform szkolnych. Wiele też kwestii podejmowanych w obszarze zagadnień organizacyjno-ustrojowych szkolnictwa i edukacji podczas tego zjazdu zachowało aktualność do końca okresu międzywojennego.

Zagadnienia organizacyjno-ustrojowe przewijały się również podczas obrad I Kongresu Pedagogicznego w Poznaniu, choć nie one były na nim najważniejsze. Przedmiotem głównej uwagi jego uczestników był bowiem program wychowawczy polskiej szkoły. W wielu wystąpieniach – także inaugurują-

¹⁰² Tamże, s. 253-255.

¹⁰³ Tamże, s. 239-240; *Pokłosie Sejmu Nauczycielskiego*, „Muzeum” 1919, nr 5, s. 169-170.

cych obrady – pobrzmiwała znana z obrad Sejmu Nauczycielskiego idea jednolitej szkoły ogólnokształcącej¹⁰⁴. Na temat reformy szkoły średniej zabrał głos Stanisław Świdwiński. Przedstawiał ten problem na tle szerszej polityki oświatowej Polski, także w odniesieniu do organizacji samorządu szkolnego i w kontekście szerszej koncepcji szkoły jednolitej. Twierdził, że „szkoła jednolita obejmuje poza przedszkolami: 1) 7-klasową szkołę powszechną od 7 do 14 lat; 2) powszechne 5-letnie nauczanie średnie obowiązkowo od lat 14 do 18 (ogólnokształjące lub zawodowe), dostępne bez egzaminów po ukończeniu 7-klasowej szkoły powszechnej” („w pełnej siedmioklasowej szkole powszechnej”). Podkreślał, że „naczelną zasadą ustroju szkolnego jest obowiązkowa opieka wychowawcza ze strony społeczeństwa i państwa nad młodzieżą od lat 7-miu do 18-tu”. Jego zdaniem, szkoła średnia „przystosowana do swej roli społecznej” winna „skrócić czas nauki do 5 lat”, „jak najwcześniej różniczkować typy i programy szkolne”, „przerzucić punkt ciężkości z typów i programów klasycznych i humanistycznych... na matematyczno-przyrodnicze i neo-humanistyczne z dwoma językami nowożytnymi”¹⁰⁵.

Podczas obrad kongresu poznańskiego podjęta została także kwestia koedukacji. Na ten temat odrębny referat, w części plenarnej kongresu, wygłosiła posłanka na Sejm RP Maria Jaworska. Na wstępie swojego wystąpienia wskazała na przyczyny występującej w polskim społeczeństwie niechęci do rozważania tego problemu. Rozprawiając się z argumentami przeciwników koedukacji, podkreśliła wartości wychowawcze szkoły koedukacyjnej¹⁰⁶.

¹⁰⁴ *Kongres pedagogiczny w Poznaniu*, „Głos Nauczycielski” 1929, nr 26, s. 394.

¹⁰⁵ *Kongres pedagogiczny w Poznaniu*, „Praca Szkolna” 1929, nr 7, s. 200 i nast.; AZNP.

¹⁰⁶ *Kongres pedagogiczny w Poznaniu*, „Głos Nauczycielski” 1929, nr 27, s. 419; *Kongres pedagogiczny w Poznaniu*, „Praca Szkolna” 1929, nr 7, s. 209 i nast.

Problematyka ustroju i organizacji systemu szkolnego obecna była również podczas obrad kongresu wileńskiego. „Zagadnienie ustroju szkolnictwa w Polsce” przedstawił podczas obrad plenarnych Stanisław Somorowski – wykładowca seminarium nauczycielskiego w Łodzi i Wolnej Wszechnicy Polskiej. W swoim wystąpieniu podkreślił, że podstawą ustroju szkolnego winna być „formalno-zewnętrzna, jak i merytoryczno-wewnętrzna jednolitość”, „prostota i przejrzystość organizacji”, wreszcie brak tzw. „ślepych ulic” („aby każdemu na obranej trasie szkolnej umożliwić posuwanie się do najwyższych granic jego rozwoju”). Za podstawę organizacji szkolnej uznał 7-klasową szkołę powszechną. Przestrzegwał przed pomysłem skracania czasu obowiązkowego kształcenia dla dzieci wiejskich, stwierdzając, że złe warunki pracy na wsi są właśnie argumentem za pozostawieniem 7-letniego okresu pracy szkolnej, „gdyż w złych warunkach i w ciągu tego okresu trudno jest czasem uzyskać takie wyniki, jakich od szkoły powszechnej wymagać mamy prawo”. Jego zdaniem, obowiązkowe kształcenie trwać winno także po ukończeniu szkoły powszechnej w ramach 3-letnich szkół doksztalających (dla pracujących już zarobkowo), 3-letnich szkół zawodowych niższych (rzemieślniczych) lub 3-letnich średnich szkół ogólnokształcących bez łaciny” (których absolwenci „mieliby przed sobą drogę otwartą do szkół zawodowych średnich i dwuletnich gimnazjów następujących typów: matematyczno-przyrodniczego, humanistycznego i klasycznego”)¹⁰⁷. Podstawowe tezy referatu zostały przyjęte jednomyślnie przez połączone komisje kongresu¹⁰⁸.

Problematyka dotycząca organizacji i ustroju szkolnego wystąpiła podczas kongresu wileńskiego również w referacie Hugo Kaufmana „Organizacja nauczania w wyższych klasach

¹⁰⁷ *II Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego...*, s. 49 i nast.

¹⁰⁸ Tamże, s. 10.

szkoły powszechnej i w szkole średniej”. Autor zaproponował m.in. ustanowienie 6-letniej szkoły średniej ogólnokształcącej (obejmującej dwa 3-letnie stopnie)¹⁰⁹.

Referat przygotowany przez A.B. Dobrowolskiego „Sprawa szkoły powszechnej jako zasadnicza sprawa naszej cywilizacji”, odnoszący się w istotnej mierze do zagadnień organizacyjno-ustrojowych szkolnictwa, nie został wprowadzicie wygłoszony podczas samych obrad kongresu wileńskiego, to jednak zamieszczono go – o czym już wcześniej informowano – w publikacji pokongresowej. Z tego też powodu warto poświęcić mu nieco uwagi. W referacie tym jego autor wystąpił z koncepcją 10-letniej szkoły powszechnej („na całej ziemi”), żądając jej ustanowienia „tam, gdzie dziś mamy siedmioletnią (dla dzieci od lat 7-miu)”, a nawet 11-letniej, „tam, gdzie mamy ośmioletnią (dla dzieci od lat 6-ciu)”. Przeciwwstawiał się „zamknięciu przed dzieckiem ubogim szkoły wtedy, gdy szkoły tej potrzebuje najwięcej”. Domagał się nie tylko szkoły bezpłatnej, ale też i bezpłatnego internatu. Twierdził: „nastajemy wreszcie na to, żeby ta o 3 lata powiększona szkoła powszechna nie tylko była obowiązkowa i bezpłatna, ale koniecznie z internatem bezpłatnym – jeżeli na razie nie cała, to przynajmniej podczas tych trzech lat ostatnich”. W jego opinii wszystkim dzieciom należy dać „równy start do cywilizacji”. Podkreślał: „niech nie będzie już «ludu» i «inteligencji». Niech będzie tylko «inteligencja». Niech najuboższe nawet dziecko chowane będzie na inteligenta: niech więc kształci się jeszcze trzy lata – nie dla zarobku, nie praktycznie, lecz ogólnie i tylko ogólnie!”¹¹⁰.

W ocenie Wincentego Okonia ten wybitny przyrodnik i zarazem humanista (w tym i pedagog) „zmierzał do prawdziwej demokratyzacji oświaty, lecz nie tylko przez formalne przyznanie wszystkim prawa do nauki, lecz przez podniesienie

¹⁰⁹ Tamże, s. 62 i nast.

¹¹⁰ Tamże, s. 345-346, 366.

poziomu wykształcenia ogółu Polaków, a zarazem przez zaszczerpienie tendencji do uczenia się i samokształcenia, dla których szkoła dziesięcioletnia miała stanowić odpowiedni fundament”¹¹¹.

III Kongres Pedagogiczny we Lwowie odbywał się – jak już wspomniano wcześniej – w pierwszym roku szkolnym związanym z realizacją reformy szkolnej, opartej na ustawie z 11 marca 1932 roku. Prezes Stanisław Nowak w swoim przemówieniu wskazał na cechy odróżniające ten kongres od kongresów wcześniejszych, mówiąc: „... gdy dwa tamte kongresy stały na gruncie postulowanym wobec przyszłej, nieistniejącej jeszcze ustawy ustrojowej, to III Kongres Pedagogiczny znajduje się w obliczu dokonywanej już budowy szkolnictwa polskiego i bierze udział w jej realizacji”¹¹².

Podczas obrad kongresu lwowskiego niewątpliwie centralne miejsce zajęła właśnie reforma szkolna. Przyjęta została, najogólniej rzecz biorąc, z dużą życzliwością, mimo tego, że nie wychodziła w pełni naprzeciw dotychczasowym postulatom ZNP i wnioskom stawianym podczas wcześniejszych kongresów pedagogicznych. Próbowano uzasadnić na przykład utrzymanie „wielopostaciowości organizacyjnej szkoły powszechnej”. Aleksander Litwin, zabierający w tej sprawie głos, twierdził, że organizacja szkoły powszechnej, uzależniona od liczby dzieci i związanej z tym liczby nauczycieli, nie może być jednolita, ale że obok szkół typu normalnego muszą istnieć szkoły o niższych stopniach organizacji”. Podkreślał, iż „różniczkowanie szkoły powszechnej w nowym ustroju bezporównanie lepiej i bardziej celowo zostało przeprowadzone”¹¹³.

¹¹¹ W. Okoń, *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, Warszawa 2000, s. 76.

¹¹² *III Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego we Lwowie*, s. 7.

¹¹³ Tamże, s. 115-116.

Podczas kongresu zwracano zarazem uwagę, że reforma ustrojowa dokonująca się w szkolnictwie związana była z realizacją wychowania państwowego, czy – jak można to wyrazić, używając słów przytaczanego wyżej prezesa ZNP – z dążeniem do „stworzenia nowego współczesnego typu obywatela państwowego”¹¹⁴. Potwierdził to zresztą w swoim wystąpieniu sam współautor założeń reformy, ówczesny wiceminister oświaty, Kazimierz Pieracki¹¹⁵. Charakterystyczny pozostaje fakt, że z ust prominentnych działaczy nauczycielskich, np. Juliana Smulikowskiego, padały zapewnienia dotyczące „nie tylko współdziałania, ale i współtworzenia z władzami w budowie nowego ustroju szkolnego”. Tenże sam działacz podkreślał, iż „oceniając... w całej pełni potrzebę bliskiego i na pełnym zaufaniu opartego kontaktu z władzami w ogóle, należy jednak zagwarantować nie tylko formalną, ale i faktyczną niezależność władz szkolnych od władz administracyjnych”. Natomiast zarówno nauczyciele, jak i reprezentująca ich organizacja miałyby uczestniczyć „w zamierzeniach i zmaganiach władzy szkolnej z przeciwnościami”, twórczo współpracować przy realizacji nowego ustroju szkolnego¹¹⁶.

W związku z realizowaną reformą szkolną na kongresie dokonano także analizy nowych programów szkolnych. Na temat „oblicza nowych programów”, będących konsekwencją tej reformy szkolnej, mówił m.in. naczelnik wydziału programowego MWRiOP Juliusz Balicki. Podkreślał, że są one podporządkowane ideałowi wychowawczemu „w ujęciu dwóch ostatnich kierowników nawy szkolnej – śp. ministra Czerwińskiego i obecnego ministra Janusza Jędrzejewicza. Ideał ten wiąże ściśle szkołę z życiem społeczno-obywatelskim i dąży do przygotowania pełnowartościowych pracowników i organizatorów życia. Z tego naczelnego postulatu wynika konieczność

¹¹⁴ Tamże, s. 8-9.

¹¹⁵ Tamże, s. 29.

¹¹⁶ Tamże, s. 35, 37.

uspołecznienia szkoły, zbliżenia jej do życia przez wszystkie przedmioty nauczania i metody pracy, zarówno w szkole powszechnej, jak i gimnazjum. Program poszedł drogą odrzucenia zbytecznego balastu, kładąc nacisk na najistotniejsze wartości wychowawcze i dydaktyczne¹¹⁷. Zgodzić się można z opinią, że wypowiedzi na temat nowych programów podczas kongresu – jak stwierdza to jeden z autorów piszących o kongresach pedagogicznych w Polsce międzywojennej – nie były krytyczne, „miały one charakter informacyjno-interpretujący”¹¹⁸.

Z analizy treści wystąpień na III Kongresie Pedagogicznym wynika, jak słusznie zauważa to Halina 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”¹¹⁹.

Krytycznej analizy problematyki organizacyjno-ustrojowej dokonano podczas obrad IV Kongresu Pedagogicznego w Warszawie. Cytowany już B. Grześ pisze, że w odróżnieniu od poprzednich kongresów ten charakteryzował się m.in. tym, „że nie był zwołany dla akceptacji kolejnej fazy polityki oświatowej obozu rządowego, lecz dla dokonania krytycznej oceny systemu szkolnego na tle uwarunkowań socjologicznych, pedagogicznych, ekonomicznych i potrzeb oświatowych środowisk pracujących”¹²⁰.

Problematyka ta była obecna już w przywoływanym wcześniej przemówieniu inauguracyjnym prezesa ZNP Zygmunta

¹¹⁷ Tamże, s. 38.

¹¹⁸ W. Wojtyński, *Zjazdy oświatowe i kongresy pedagogiczne w okresie międzywojennym*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1959, nr 2, s. 17.

¹¹⁹ H. Gajdamowicz, *Cele wychowania na kongresach i zjazdach pedagogicznych w II Rzeczypospolitej*, w: *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w Polsce w XX wieku*, red. A. Kicowska, Toruń 2001, s. 37.

¹²⁰ B. Grześ, *Związek Nauczycielstwa Polskiego od korzeni...*, s. 71.

Nowickiego. Nawiązując do wcześniejszych postulatów reprezentowanego przez niego ruchu nauczycielskiego (w tym i do tych formułowanych podczas obrad Sejmu Nauczycielskiego), twierdził również: „... z zakresu ogólnego kształcenia stoimy wciąż na stanowisku jednej szkoły dla wszystkich obywateli w Polsce bez różnicy na pochodzenie, wyznanie lub stan majątkowy rodziców kształcącej się młodzieży. Stoimy dalej na stanowisku, że całe szkolnictwo ma być równo jakościowe i bezpłatne. Szkoła powszechna w pierwszym, tj. obecnym etapie, ma być siedmioletnia i powinna być związana z pięcioletnią szkołą średnią ogólnokształcącą w jednolity system szkolny”. Nawiązując zapewne do koncepcji A.B. Dobrowolskiego, mówił dalej: „w następnych etapach rozwoju szkolnictwa powinien przybyć szkole powszechnej ósmy, a potem dziewiąty i nawet dziesiąty rok nauki przy odpowiednim dostosowaniu do niej szkoły średniej”. Tenże sam działacz związkowy oceniał: „dążenie niektórych kół w naszym społeczeństwie do przywrócenia ośmioklasowych gimnazjów oraz szkółek tzw. «ludowych» uważamy za chęć dokonania zamachu na prawa szerokich mas społeczeństwa polskiego – zwłaszcza mas ludowych wiejskich i miejskich do pełnowartościowej oświaty i kultury”¹²¹.

Pierwszy referat w plenarnych obradach warszawskiego kongresu – entuzjastycznie przyjęty przez uczestników – wygłosił Józef Chałasiński, znany już wówczas socjolog, zbliżony ideowo do ówczesnego ruchu ludowego, dyrektor Państwowego Instytutu Kultury Wsi. W swoim wystąpieniu na temat „Wychowanie a struktura społeczna Polski” zwrócił uwagę, iż „problem szkoły jest problemem nie tylko ustroju szkolnego w Polsce, lecz głównie treści tej szkoły, bo stanowić powinna całość społeczno-kulturalną treść szkoły”. Referent podkreślał, że „w świetle struktury społecznej Polski i tendencji warstw społecznych jasne się staje, że sprawa szkoły

¹²¹ *Program ideowy Kongresu*, s. 811.

jednolitej nie sprowadza się do formalnego zagadnienia ustroju i drabiny szkolnej. O istotnej jednolitości społecznej systemu szkolnego decyduje przede wszystkim: 1) dostępność szkoły dla wszystkich poziomów zamożności, 2) demokratyczna treść społeczno-kulturalna szkoły, 3) oparcie wychowania na zasadzie wolności i godności człowieka”. J. Chałasiński podkreślał szczególnie znaczenie w strukturze społecznej Polski międzywojennej warstwy chłopskiej (najliczniejszej warstwy społecznej Drugiej Rzeczypospolitej) i jej „szybkie dojrzewanie społeczne”¹²², zwłaszcza młodego pokolenia chłopskiego, dla którego edukacja była istotnym czynnikiem procesu społeczno-politycznej i kulturalnej emancypacji warstwy chłopskiej oraz tworzenia silnych i trwałych podstaw odrodzonego państwa. Józef Chałasiński, opisując już wcześniej społeczno-kulturalną treść ówczesnej szkoły (w czwartym tomie swego monumentalnego dzieła), podkreślał, iż w szkole tej uczy się tylko historii panów, szlachty, natomiast chłop przedstawiany jest jako „istota godna pogardy”, a funkcjonujący w niej mechanizm selekcyjny oparty jest na zasadzie: „szkoda zdolności dla wsi i dlatego zdolny element ludzki powinien się kształcić wyżej i odejść ze wsi, aby się w niej nie marnować”¹²³.

Podczas kongresu w Warszawie referat wygłosił – o czym była już mowa – Antoni B. Dobrowolski. W swoim wystąpieniu „Wytyczne demokratycznego ustroju oświaty” powracał do koncepcji szkoły powszechnej 10-letniej ogólnokształcącej na poziomie gimnazjalnym, „naturalnie z przedszkolem i internatem bezpłatnym dla dzieci ubogich (inaczej reforma będzie tylko na papierze)”¹²⁴.

¹²² *Wychowanie a struktura społeczna Polski*, „Głos Nauczycielski” 1939, nr 36, s. 815; *Zagadnienie wychowania na tle struktury społecznej polskiej. Referat prof. Chałasińskiego na IV Kongresie Pedagogicznym*, „Wici” 1939, nr 25, s. 4.

¹²³ J. Chałasiński, *Młode pokolenie chłopów*, t. 4, Warszawa 1938, s. 99.

¹²⁴ *Wytyczne demokratycznego ustroju oświaty*, „Głos Nauczycielski” 1939, nr 36, s. 816-818.

Problematykę ustroju i organizacji szkolnictwa podejmowano również w obradach sekcyjnych. Dotyczył jej m.in. referat Albina Jakiela „Problem szkoły jednolitej w Polsce i za granicą”. Zdaniem referenta, „celem społecznym szkoły jednolitej jest doprowadzenie do przemian społecznych idących w kierunku jedności kulturalnej i sprawiedliwości społecznej”. Wskazywał, że podstawową zasadą idei szkoły jednolitej jest „prawo do wykształcenia odpowiadającego zdolnościom i potrzebom jednostki”. Zwracał zarazem uwagę, że szkoła jednolita nie oznacza „szkoły jednorodnej”, że jest „w istocie szkołą zróżniczkowaną”. Omawiając strukturę szkoły jednolitej, wprowadzał w niej „podział pionowy i poziomy”. „Pionowe rozczłonkowanie obejmuje trzy stopnie: I – 7-12 rok życia, II – 12-15 rok życia, III – 15-18 rok życia. Stopień pierwszy stanowi jedną szkołę o zróżniczkowaniu regionalistycznym, stopień drugi szkołę o zróżniczkowaniu psychologicznym, trzeci – o zróżniczkowaniu zawodowym (ogólnokształcąca, zawodowa i doksztalcająca). Wszystkie trzy stopnie powinny być obowiązkowe dla wszystkich”. A. Jakiel twierdził, że właśnie taki system „zapewnia każdej jednostce równe możliwości kształcenia”. Przy realizacji idei szkoły jednolitej podkreślał m.in. znaczenie akcji stypendialnej i organizacji burs. Należy odnotować, że z treści referatu wynikało, iż jego autor uznawał jednak reformę jędrzejewiczowską za duży postęp w kształtowaniu się systemu edukacji narodowej w Polsce. Twierdził: „wszelkie próby cofnięcia się do okresu sprzed reformy szkolnej z r. 1932 zostaną odpowiednio odparte przez nauczycielstwo związkowe”¹²⁵.

Omawianej tutaj problematyki dotyczył także referat „sekcyjny” Stanisława Rychlińskiego „Drabina społeczna a drabina oświatowa”. Według referenta „drabina oświatowa musi umożliwiać dobór osobników zdolnych ze wszystkich warstw społecznych. Jednolitość i przejrzystość systemu szkolnego to

¹²⁵ *Obrady w sekcjach*, „Głos Nauczycielski” 1939, nr 36, s. 820-821.

jeszcze nie wszystko. Trzeba, by szkoła docierała do młodzieży wiejskiej (stąd postulat pełnej szkoły powszechnej dla wszystkich dzieci) oraz by uczniowie niezamożni korzystali ze szkoły bezpłatnej i ze stypendiów”. Domagając się „racjonalnej selekcji” kandydatów do wyższych stopni edukacji, opowiadał się za egzaminami konkursowymi, będącymi jedynym kryterium przyjęcia do szkół średnich i wyższych¹²⁶.

Na temat związków pomiędzy ustrojem szkolnym a przeobrażeniami gospodarczymi w Polsce mówiła w obradach sekcyjnych Władysława Hoszowska, eksponując zwłaszcza potrzebę rozwoju szkolnictwa zawodowego (w tym także rolniczego)¹²⁷. Z propozycją wprowadzenia „roku przysposobienia zawodowego” w postaci ósmej klasy szkoły powszechnej oraz ustawowego uregulowania poradnictwa zawodowego i pośrednictwa pracy wystąpił z kolei Ludwik Goryński¹²⁸.

Problematyka organizacji i ustroju szkolnego została również uwzględniona w końcowych uchwałach IV Kongresu Pedagogicznego, które w wielu treściach cechowały się wyraźnym radykalizmem społecznym. „Biorąc pod uwagę strukturę społeczną Polski, na której ludność – jak określano – składają się w ogromnej większości warstwy pracujące i stojąc na stanowisku, że o losach narodu polskiego i o jego przyszłym rozwoju zadecyduje rozwój tych warstw” przeciwstawiano się w tych uchwałach „społeczno-kulturalnej treści wychowania, opartego na stanowisku stanowo-elitarnej koncepcji kultury”. Żądano w konsekwencji m.in. szerszego uwzględnienia w programach i podręcznikach szkolnych „historii pracy i dorobku warstw chłopskiej i robotniczej”¹²⁹. Domagano się, aby podstawą całego systemu szkolnego była „przynajmniej 7-letnia szkoła powszechna poprzedzona upowszechnionym przedszkolem”.

¹²⁶ Tamże, s. 824-825.

¹²⁷ Tamże, s. 825.

¹²⁸ Tamże, s. 826.

¹²⁹ *Uchwały IV Kongresu Pedagogicznego*, „Głos Nauczycielski” 1939, nr 37, s. 851.

Ponadto żądano „przeprowadzenia racjonalnej decentralizacji sieci szkół wszystkich typów i stopni z uwzględnieniem właściwości regionalnych i środowiskowych”, likwidacji szkół niżej zorganizowanych, utworzenia większej liczby bezpłatnych szkół średnich państwowych, stworzenia funduszu stypendialnego dla wybitnie uzdolnionych, a 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 obowiązku szkolnego dla dzieci niewidomych, głuchych, niepełnosprawnych intelektualnie oraz „zaniedbanych moralnie”, rozwoju sieci szkolnictwa zawodowego (w tym rolniczego, uwzględniającego „potrzeby wsi w Polsce i tendencje rozwojowe warstwy chłopskiej”)¹³⁰.

2.2. Problemy kształcenia i statusu społecznego nauczycieli

W warunkach Polski międzywojennej, okresu budowy i utrwalania podstaw systemu edukacji narodowej odrodzonego państwa, niezmiernie ważną sprawą pozostawała kwestia kształcenia nauczycieli. To przede wszystkim od nich zależało, na ile edukacja szkolna odpowiadać będzie ówczesnym wyzwaniom wynikającym ze złożoności sytuacji społeczno-kulturowej, politycznej i ekonomicznej Drugiej Rzeczypospolitej.

W całym okresie międzywojennym edukacja nauczycielska na potrzeby szkół powszechnych odbywała się w zasadzie na poziomie średnim. Podstawowymi instytucjami przygotowującymi nauczycieli szkół powszechnych przez większość tego okresu były 5-letnie seminaria nauczycielskie oparte na pod-

¹³⁰ Tamże, s. 851-854.

budowie programowej 7-letniej szkoły powszechnej¹³¹. Wprawdzie w 1928 roku pojawiły się postulowane już wcześniej pedagogia (2-letnie), to jednak nie miały one (jak proponowano) pełnego statusu wyższej szkoły zawodowej. Pod koniec dwudziestolecia międzywojennego (w 1937 roku) – w efekcie realizacji reformy jędrzejewiczowskiej – wprowadzano w miejsce dotychczasowych seminariów nauczycielskich licea pedagogiczne różniące się od nich „strukturą, podbudową programową, planami kształcenia i organizacją procesu dydaktycznego”¹³².

Nauczycieli szkół średnich kształciły przede wszystkim uniwersytety (choć też i inne uczelnie, np. w przypadku nauczycieli przedmiotów artystyczno-technicznych)¹³³.

Ze względu na wagę problematyki nie może dziwić, że tematyka związana z kształceniem i statusem społecznym nauczycieli była już przedmiotem obrad Sejmu Nauczycielskiego z kwietnia 1919 roku. Z referatem „O zadaniach i godności stanu nauczycielskiego” wystąpił w obradach plenarnych ks. J. Gralewski. Twierdził m.in., że godność nauczyciela zasadza się na „umiejętności upodobania do pracy indywidualnej, w podatności do zorganizowania i w talencie organizowania pracy zbiorowej, wreszcie w ustawieniu duszy pod wpływy wielkości i wzniosłości nauki, sztuki i religii”. Zwracał uwagę, że w przeciwieństwie do innych narodów „z nieprzerwaną samodzielnością polityczną, z własną dawno wyrobioną organizacją szkolnictwa” posiadających własnych nauczycieli, naród polski nie ma jeszcze w pełni polskiego nauczycielstwa, „to nauczycielstwo dopiero się tworzy”¹³⁴.

¹³¹ Seminaria nauczycielskie przez dłuższy czas (do 1932 roku) wspomagane były przez państwowe kursy nauczycielskie. Zob. R. Stankiewicz, *Edukacja nauczycieli w II Rzeczypospolitej*, Żary 2013, s. 23 i in.

¹³² Tamże, s. 23.

¹³³ Tamże, s. 65 i nast.

¹³⁴ *O szkołę polską. Pierwszy Ogólnopolski Wielki Zjazd Nauczycielski...*, s. 26-31.

Problematykę kształcenia nauczycieli omawiano przede wszystkim w dwóch sekcjach: sekcji ósmej seminariów i sekcji dziewiątej kształcenia nauczycieli szkół średnich. W pierwszej z wymienionych Władysław Radwan – w imieniu MWRiOP – zreferował na wstępie obrad dekret o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w państwie polskim (z dnia 7 lutego 1919 roku), w którym za podstawowe zakłady kształcenia nauczycieli uznano 5-letnie seminaria nauczycielskie oparte na „szkole powszechnej najwyższej zorganizowanej”. Później koreferat wygłosił Henryk Rowid – znany jeszcze z wcześniejszego okresu propagator kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym¹³⁵. H. Rowid w swoim wystąpieniu podkreślał, iż należy tak zorganizować kształcenie nauczycieli szkół powszechnych, aby kandydat do tego zawodu „po ukończeniu szkoły powszechnej, a następnie średniej ogólnokształcącej” kształcił się w „dwuletnim studium fachowym pedagogicznym”. Cały okres takiej edukacji nauczyciela zamykałby się w 14 latach. H. Rowid mówił jednak także o kolejnym trzecim („pożądanym”) roku właściwej edukacji nauczycielskiej, „celem pogłębienia nauki oraz metodycznego wyspecjalizowania” („wówczas kandydaci mogliby się poświęcać tej grupie przedmiotów, do której mają specjalne zamiłowanie i uzdolnienie”). Swoją propozycję zakładu kształcenia nauczycieli szkół powszechnych określił mianem „seminarium o charakterze wyższej szkoły zawodowej”. Stwierdzając, że organizacja takich zakładów kształcenia nauczycieli „możliwa jest dzisiaj”, ze względu, iż „potrzebujemy jednak około 80 tysięcy nauczycieli, należy więc kształcić ich i innymi drogami”. Zgodził się zatem, że „w okresie przejściowym trzeba tworzyć: 1) 5-letnie seminaria; 2) 2-letnie dla tych, którzy ukończyli szkoły średnie; 3) specjalne 1- i 2-letnie kursy”. Drugi koreferat, polemiczny wobec wystąpienia H. Rowida,

¹³⁵ Zob. np. A. Szumski, *O postępową szkołę. Rzecz o Henryku Rowidzie*, Warszawa 1977, s. 115-118 i in.

wygłosił Juliusz Saloni. Referent poparł w sumie stanowisko Ministerstwa, stwierdzając, że „nauka w seminariach nauczycielskich trwa pięć lat, a opiera się na siedmioletniej szkole powszechnej, tak co do lat, jak i wykształcenia wychowanka”. Zaproponował również, aby ze względów wychowawczych wszyscy uczniowie seminarium podlegali „przymusowi internackiemu”¹³⁶.

Podczas dyskusji w ósmej sekcji Juliusz Kleiner poparł wprawdzie koncepcję H. Rowida dotyczącą tworzenia 2-letnich wyższych zakładów kształcenia nauczycieli dla absolwentów szkół średnich, to jednocześnie zaproponował tworzenie w okresie przejściowym seminariów 6-letnich opartych na szóstej klasie szkoły powszechnej. „Cztery lata byłyby poświęcone wykształceniu ogólnemu, dwa ostatnie zawodowemu pedagogicznemu”. Dopominał się także zrównania w prawach absolwentów seminarium z absolwentami szkół średnich. Inny uczestnik dyskusji w tej sekcji, P. Gliniecki, żądał, aby „ustalić jako zasadę, że nauczyciele szkół powszechnych winni posiadać wyższe wykształcenie, równoznaczne z wykształceniem nauczycieli szkół średnich”. Ostatecznie na plenarnym posiedzeniu zjazdu zgodzono się m.in., że „okres kształcenia zawodowego w szkole pedagogicznej” winien być „co najmniej dwuletni, o charakterze szkoły wyższej zawodowej”. Przyjęto zrazem, że „w okresie przejściowym czas kształcenia nauczycieli szkół powszechnych może trwać 6 lat po skończeniu pełnej szkoły powszechnej siedmioletniej”. Na posiedzeniu tym odczytano również opinię sekcji („nie przeznaczoną do głosowania”), iż jej zdaniem „nauczyciele szkół powszechnych winni posiadać wyższe wykształcenie równoznaczne z wykształceniem nauczycieli szkół średnich”¹³⁷.

¹³⁶ *O szkołę polską. Pierwszy Ogólnopolski Wielki Zjazd Nauczycielski...*, s. 172-183.

¹³⁷ Tamże, s. 250-252.

W sekcji dziewiątej – kształcenia nauczycieli szkół średnich – Paweł Sosnowski odczytał referat „Projekt Państwowego Instytutu Pedagogicznego”. Przedstawiając zadania i zakres działalności Instytutu uczestniczącego w przygotowaniu nauczycieli szkół średnich, podkreślił m.in, że od kandydata do stanu nauczycielskiego należy wymagać: „wyrobienia naukowego (kultury naukowej)”, „uzdatnienia pedagogicznego (kultury pedagogicznej)”, „wyćwiczenia fizycznego i znajomości higieny osobistej (kultury cielesnej)”, „obznajmienia z funkcjami organizmu społeczno-oświatowego i uświadomienia obywatelskiego, dzięki któremu mamy poczucie prawa, obowiązku i odpowiedzialności za swe czyny – słowem kultury społecznej”, „kultury estetycznej” i „umiejętności praktycznych i pomocniczych”. Podczas obrad plenarnych zjazdu uznano, iż „instytuty pedagogiczne powinny być tworzone przy uniwersytetach i wykłady w nich powierzone odpowiednim siłom profesorskim, a to w celu utrzymania w nich poziomu i atmosfery szkół wyższych. Instytuty takie winny powstać przy każdym z uniwersytetów polskich”¹³⁸.

Podczas I Ogólnopolskiego Wielkiego Zjazdu Nauczycielskiego obradowała – jak już o tym pisano – także jedenasta sekcja pragmatyki nauczycielskiej. Określiła ona pozycję nauczyciela w społeczeństwie, jego zabezpieczenie materialne, stosunki służbowe, zasady awansu zawodowego i normy obciążenia¹³⁹.

Podczas obrad I Kongresu Pedagogicznego w Poznaniu z referatami na temat kształcenia nauczycieli wystąpili: Benedykt Kubski (nauczycieli szkół powszechnych) i Teofil Wojeński (nauczycieli gimnazjum). B. Kubski w swoim referacie zwracał uwagę na konieczność podniesienia na wysoki poziom zarówno wykształcenia ogólnego, jak i zawodowego.

¹³⁸ Tamże, s. 185-192, 242-243; *Pokłosie Sejmu Nauczycielskiego*, „Muzeum” 1919, nr 5, s. 170-171.

¹³⁹ S. Mauersberg, *Sejm Nauczycielski...*, s. 153.

Wskazując na trzy rodzaje zakładów kształcenia nauczycieli, tj. seminaria, kursy nauczycielskie i pedagogia, za najbardziej właściwe uznał te ostatnie. Podkreślił m.in., że celem zakładów kształcenia nauczycieli powinno być „wychowanie jak najdoskonalszego typu nauczyciela”, rozwijanie „potrzeby doskonałości, poczucia odpowiedzialności i obowiązku, wewnętrznej prawdziwości, moralnej odwagi i miłości dusz ludzkich”, pielęgnowania „instynktu opiekuńczego jako podstawy talentu pedagogicznego”, rozwijania poczucia państwowości, społeczniana. Podkreślał także wagę odpowiedniego doboru kadry pedagogicznej w zakładach nauczycieli. W zakresie kształcenia nauczycieli czynnych opowiadał się za umożliwieniem zdolniejszym nauczycielom szkoły powszechnej studiów na uniwersytetach, a w zakresie „kształcenia nowych zastępów nauczycieli” – za „jednolitym kształceniem nauczycieli szkoły powszechnej i średniej” (czemu sprostać mogą jedynie pedagogia)¹⁴⁰.

Z kolei Teofil Wojeński już na wstępie swego referatu podkreślał, że „praca nauczyciela – wychowawcy jest umiejętnością, wymagającą określonych uzdolnień i wykształcenia zawodowego”. Jego zdaniem, nabiera to szczególnego znaczenia „w szkole nowej, w której metodom i programom dawnym, nieskomplikowanym, nie liczącym się z indywidualnością ucznia i z psychologią dziecka, opartym o ślepy autorytet nauczyciela, przeciwstawia się program i metodę opartą na dobrej znajomości duszy dziecka, na wynikach najnowszych badań i dorobku nowoczesnej myśli pedagogicznej”. W związku z tym w kształceniu nauczycieli szkół średnich coraz większej wagi nabiera, obok przygotowania naukowego w zakresie wykładanych przedmiotów, przygotowanie zawodowe do pracy nauczyciela – wychowawcy, które jest dotąd zbyt teoretyczne, za mało związane z rzeczywistością szkolną.

¹⁴⁰ Kongres pedagogiczny w Poznaniu, „Praca Szkolna” 1929, nr 7, s. 213-215.

Twierdził, że w kształceniu nauczycieli trzeba kłaść nacisk nie tylko na kształtowanie kultury umysłowej, ale też i „kultury uczuciowej”. „Dostatecznie rozwinięta kultura uczuciowa jest... podstawą właściwego stosunku nauczyciela do młodzieży, decydującego o powodzeniu nauczyciela, zwłaszcza przy stosowaniu współczesnych metod nauczania i wychowania”. Bez tej kultury można być wybitnym uczonym, doskonałym urzędnikiem administracji szkolnej, jednak nie nauczycielem – wychowawcą. Oceniając krytycznie dotychczasowe studia pedagogiczne przy uniwersytetach, proponował utworzenie „dwuletniej wyższej szkoły zawodowej dla nauczycieli szkół średnich” – Instytutu Pedagogicznego, do którego wstępowałiby nauczyciele po skończeniu studiów uniwersyteckich. „Instytut Pedagogiczny obok wykładów teoretycznych z zakresu przedmiotów specjalnych musi panującą w uczelni atmosferą, całą organizacją pracy sprzyjać budzeniu się i rozwijaniu tych cech charakteru i uzdolnień, które są niezbędne w pracy nauczycielskiej”¹⁴¹.

W komentarzu do obrad kongresu w kwestii kształcenia nauczycieli, wyrażonym na łamach „Pracy Szkolnej”, stwierdzano m.in., że wspomniane powyżej wystąpienia odegrały ważną rolę. Ciekawa też była dyskusja w komisji kształcenia nauczycieli, która dowiodła, że „uczestnicy kongresu uświadamiali sobie znakomicie zasady kształcenia nauczycieli szkoły jednolitej, czemu dali wyraz w przyjęciu tezy o potrzebie uniwersyteckiego wykształcenia dla nauczycieli szkoły jednolitej, tzn. nauczycieli szkół powszechnych i gimnazjum, przy czym zwrócono uwagę, iż ich wiedza winna się opierać na solidnym fundamencie nauk psychologicznych i pedagogicznych”¹⁴².

Podczas obrad II Kongresu Pedagogicznego w Wilnie nie podejmowano bezpośrednio problematyki kształcenia i statu-

¹⁴¹ Tamże, s. 215-217.

¹⁴² Tamże, s. 196.

su społecznego nauczycieli. Dominowały bowiem zagadnienia wychowawcze i dydaktyczno-programowe (wraz z ich podstawami teoretycznymi), choć przy ich omawianiu zwracano uwagę na rolę nauczyciela w realizacji zakładanych celów wychowania i nauczania. W kontekście szerszych zagadnień sygnalizowano jednak również potrzeby w zakresie kształcenia nauczycieli, w tym kształcenia robót ręcznych czy dokształcania nauczycieli wychowania fizycznego¹⁴³.

Dużo więcej uwagi problematyce pedeutologicznej poświęcono podczas obrad III Kongresu Pedagogicznego we Lwowie. Wśród wielu podejmowanych problemów eksponowane miejsce zajmowało zagadnienie roli i pracy nauczyciela w kontekście rozpoczętej reformy szkolnej, realizowanej w niezmiernie trudnych warunkach. Jego przede wszystkim obarczano odpowiedzialnością za losy tej reformy i w efekcie polskiej oświaty. Zagadnienie to pojawiło się już w pierwszym merytorycznym referacie „Szkoła wobec rzeczywistości” Juliana Smulikowskiego. Ten działacz nauczycielski mówił m.in.: „Nowa ustawa, niezależnie od warunków rzeczowych, przerzuca niemal cały ciężar zadania na nauczyciela. Stworzenie racjonalnego, przystosowanego do potrzeb państwowych, społecznych i ogólnoludzkich polskiego systemu wychowania publicznego wiąże się nie tylko z nową architekturą organizacji szkolnej i zakreślonymi ramami form nauczania, którą w te ramy wprowadzi nauczyciel. ... nauczyciel ma dać młodzieży «potrzebne ogółowi obywateli jednolite podstawy wychowania i wykształcenia ogólnego» oraz wychowanie społeczno-obywatelskie z uwzględnieniem potrzeb życia gospodarczego”¹⁴⁴.

Referaty dotyczące bezpośrednio miejsca nauczyciela w ówczesnej rzeczywistości wygłosili w części plenarnej (trze-

¹⁴³ Zob. *II Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego...*, s. 309, 333.

¹⁴⁴ *III Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego we Lwowie od 17-21 czerwca 1933 r.*, Warszawa 1934, s. 17-18.

ciego dnia kongresu) Jan Kolanko i Benedykt Kubski. Według J. Kolanki, należącego do bardziej radykalnego pod względem społecznym nurtu w ZNP¹⁴⁵, „nauczyciel a rzeczywistość to ten codzienny nasz wysiłek w kierunku skryształizowania ideału wychowawczego i realizowania go naszą pracą szkolną i pozaszkolną, to troska nasza o opanowanie kryzysu szkolnego... o wartość nauczyciela, o jego poziom intelektualny i etyczny, o jego osobowość, a więc duszę nauczyciela, ten kardynalny warunek jego wartości obywatelskiej i sprawności zawodowej”. Referent ten przypomniał stanowisko ruchu nauczycielskiego w kwestii wykształcenia nauczycieli, wyrażające się w „fakcie domagania się równych studiów dla nauczycieli wszystkich stopni i kategorii szkół ogólnokształcących”, jak i o jego staraniach i wysiłkach w obszarze dokształcania czynnych nauczycieli. Twierdził, że „stosunek nauczycielstwa do potrzeby podniesienia poziomu intelektualnego nauczycielstwa jest dowodem, iż pragniemy uczynić nauczycielstwo zdolnym do spełniania roli na nim ciężącej”. Zarazem wyraził krytyczne stanowisko wobec nowej ustawy o stosunkach służbowych nauczycieli z roku 1932¹⁴⁶.

B. Kubski w swoim wystąpieniu podkreślał z kolei zwrócenie szczególnej uwagi – w ówczesnej złożonej rzeczywistości – na krzewienie wśród nauczycielstwa związkowego i w ogóle nauczycieli „poczucia godności stanu nauczycielskiego”. Wskazywał na potrzebę wyjścia nauczyciela poza mury szkolne i nawoływał do jego czynnego udziału w pracy społecznej i gospodarczej oraz konieczności poznania środowiska dziecka, od czego zależy jego skuteczne oddziaływanie na dziecko¹⁴⁷.

Podczas obrad komisyjnych (w komisji zakładów kształcenia nauczycieli) z własnym referatem „Organizacja i program

¹⁴⁵ Zob. m.in. *100 lat ZNP. Ludzie, fakty, sprawy, wydarzenia*, red. B. Grześ, Warszawa 2005, s. 158-159.

¹⁴⁶ *III Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego we Lwowie od 17-21 czerwca 1933 r.*, s. 24-32.

¹⁴⁷ Tamże, s. 32-40.

zakładów kształcenia nauczycieli” wystąpił wspomniany już wielokrotnie Henryk Rowid. Niemal na samym początku swego wystąpienia – nawiązującym w istotnej mierze do pracy wydanej jeszcze w 1931 roku¹⁴⁸ – podkreślił, że zagadnienie organizacji kształcenia nauczycieli należy rozpatrywać na podłożu stosunków społeczno-gospodarczych danego kraju, na tle jego kultury materialnej i duchowej w danej epoce dziejowej. Na organizację studiów nauczycielskich duży wpływ wywiera także rozwój nauk, które odgrywają ważną rolę w przygotowaniu nauczyciela do zawodu: pedagogiki, socjologii, filozofii, psychologii i biologii. W swoim referacie wskazał również na cechy, mające istotne znaczenie dla zawodu nauczycielskiego, a przede wszystkim na właściwości duchowe jednostki, które też winny być brane pod uwagę przy organizacji kształcenia nauczycieli. Przedstawił też główne drogi kształcenia nauczycieli w krajach europejskich (typ niższy, typ wyższy, typ uniwersytecki). Przypomniął następnie, że nauczycielski ruch związkowy, którego kontynuacją jest ZNP, „wysunął w swym programie zawodowym postulat kształcenia nauczycieli szkół powszechnych na poziomie wyższym już od początków swego istnienia i odtąd dąży konsekwentnie do jego realizacji”. W tym kontekście powrócił zwłaszcza do obrad i postanowień w tym zakresie Sejmu Nauczycielskiego. Oceniał, że sformułowane wówczas główne zasady organizacji kształcenia nauczycieli szkół powszechnych znalazły „częściową realizację” w Ustawie o ustroju szkolnictwa z 11 marca 1932 roku. Wyraził też opinię, iż analizując „postanowienia artykułów w sprawie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych, stwierdzić można, w stosunku do tradycyjnego typu seminarialnego, duży postęp i ważny etap w tworzeniu nowej

¹⁴⁸ Chodzi o pracę: *Nowa organizacja studiów nauczycielskich w Polsce i za granicą. Instytuty pedagogiczne. Akademie pedagogiczne. Pedagogia* (1931). Zob. A. Szumski, *O postępową szkołę. Rzecz o Henryku Rowidzie*, Warszawa 1977, s. 137-138.

organizacji studiów nauczycielskich...”. Choć zarazem zaznaczył, że „całkowita realizacja koncepcji wyższych studiów nauczycielskich należy u nas jeszcze do przyszłości. Zasadniczą bowiem formą kształcenia nauczycieli według artykułu 40 ustawy jest, obok pedagogium, 3-letnie liceum pedagogiczne, do którego wstępuje młodzież po skończeniu co najmniej 16 roku życia i które opiera się na programie 4-letniego gimnazjum”. H. Rowid, zwracając uwagę, że ten typ zakładów kształcenia nauczycieli będzie przeważający liczebnie, podkreślał, iż „istotna reforma studiów nauczycielskich wymaga głębszej dojrzałości duchowej młodzieży i oparcia kształcenia zawodowego na programie liceum ogólnokształcącego”. Domagał się, aby w statucie pedagogiów – które winny być główną formą kształcenia nauczycieli – przyznano im uprawnienia i charakter szkół wyższych. Do pedagogium winni mieć też wstęp absolwenci szkoły zawodowej stopnia licealnego, choćby ze względu na potrzeby szkolnictwa zawodowego. Wyraził także nadzieję, że „w dalszym swym rozwoju zakłady kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w państwie polskim zostaną stopniowo przekształcone w instytuty, czy akademie pedagogiczne o kursie 3-letnim”. We wnioskach złożonych komisji żądał też, aby młodzież niezamożna, poświęcająca się studiom nauczycielskim miała „zapewnioną pomoc ze strony rządu w formie stypendium i bezpłatnego mieszkania w internacie, istniejącym przy zakładach kształcenia nauczycieli”¹⁴⁹. Należy zauważyć, iż krytyczny stosunek H. Rowida do liceów pedagogicznych nie spotkał się jednak z akceptacją na kongresie, na którym przyjęto „z zadowoleniem wprowadzenie liceów pedagogicznych jako krok naprzód w przygotowaniu zawodowym i naukowym nauczycielstwa polskiego”¹⁵⁰.

¹⁴⁹ III Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego we Lwowie od 17-21 czerwca 1933 r., s. 157-179.

¹⁵⁰ Cyt. za J. Szumski, *O postępową szkołę...*, s. 145.

Podczas obrad plenarnych IV Kongresu Pedagogicznego na temat roli nauczyciela „w tworzeniu systemu wychowawczego w państwie” mówił Zygmunt Mysłakowski. W swoim referacie – przyjętym przez uczestników z dużym zainteresowaniem – twierdził m.in., że „w dobrze zbudowanej demokracji, czyli ustroju, który nie zaprzecza autonomii wychowania, staje się nauczyciel czynnym współtwórcą systemu edukacji”. Z kolei temat roli zrzeszeniowego ruchu nauczycielskiego w rozwoju szkolnictwa na plenarnym posiedzeniu przedstawiał Jan Kolanko. W pierwszej sekcji referat „System kształcenia nauczycieli a ewolucja społeczno-kulturalna” wygłosił omawiany powyżej H. Rowid. Nawiązując do swojego wystąpienia na kongresie lwowskim i do kolejnych własnych publikacji związanych z problematyką kształcenia nauczycieli, przypomniał wiele przesłanek przemawiających na rzecz zmian w systemie kształcenia nauczycieli i powtórzył zgłaszany już wcześniej postulat dotyczący przejścia z 2-letnich studiów na 3-letnie, oparte na średniej szkole ogólnokształcącej. „Dotychczasowe doświadczenia poczynione w naszych zakładach stwierdzają – mówił referent – że studia te trwać winny trzy lata w uczelniach o charakterze szkoły wyższej, w akademiach pedagogicznych”. Program nauczania w akademii pedagogicznej powinien obejmować: nauki pomocnicze (filozofię, socjologię, biologię wychowawczą i higienę), nauki pedagogiczne (psychologię pedagogiczną, pedagogikę ogólną i dydaktykę, dzieje szkolnictwa i doktryn pedagogicznych), praktykę pedagogiczną oraz metodykę nauczania elementarnego, przedmioty techniczno-artystyczne, przedmioty naukowe (wybrane zależnie od uzdolnień i zamiłowania słuchacza). Zaznaczał, że w realizowaniu tego programu powinna być stosowana „metoda pracy, wypływająca z koncepcji szkoły aktywnej i twórczej” (przewagę winna mieć metoda seminaryjna i laboratoryjna). W końcowej części wystąpienia podkreślał również, że należy też podnieść „pozycję socjalną” nauczycieli, która „w obecnych

warunkach społeczno-gospodarczych zależy od wysokości uposażenia”¹⁵¹.

Idea kształcenia kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych w ramach szkoły wyższej, opartej na bezpłatnym liceum ogólnokształcącym (bez określenia okresu kształcenia) została uwzględniona w końcowych uchwałach kongresu. W tychże uchwałach domagano się zrównania absolwentów seminariów nauczycielskich w prawach do studiów akademickich z absolwentami szkół średnich ogólnokształcących. Uznając, że nauczyciel szkoły powszechnej winien mieć jak najwyższe wykształcenie, domagano się „od władz szkolnych udzielania w większej ilości urlopów płatnych za zwrotem kosztów zastępstwa tym nauczycielom, którzy pragną studiować w uczelniach akademickich” (Wolnej Wszechnicy Polskiej i w uniwersytetach). W uchwałach tych postulowano również, aby „wprowadzić do programu kształcenia nauczycieli szkół powszechnych i średnich historię gospodarczą i społeczną ze szczególnym uwzględnieniem historii pracy, warstwy chłopskiej i robotniczej, a to celem zbliżenia nauczycielstwa do środowisk chłopskich, robotniczych i pracowniczych”¹⁵².

2.3. Problematyka teleologii wychowawczej i edukacji obywatelskiej

W Drugiej Rzeczypospolitej wiele uwagi w gronie pedagogów i w środowiskach związanych z edukacją poświęcano problematyce teleologii wychowawczej i edukacji obywatelskiej. Formułując ideał wychowawczy, który miał wyznaczać główny kierunek edukacji, wytyczać drogi rozwoju teorii i praktyki pedagogicznej usiłowano przezwyciężyć charakte-

¹⁵¹ *Plon rzetelnego trudu...*, s. 821-824.

¹⁵² *Uchwały IV Kongresu Pedagogicznego*, „Głos Nauczycielski” 1939, nr 3, s. 851-853.

rystyczną dla ideologii wychowawczej czasów niewoli narodowej antynomie: naród czy państwo.

Kwestia celów wychowania i edukacji obywatelskiej zajmowała również dużo miejsca w pracach i obradach kongresów i zjazdów pedagogicznych międzywojennej Polski, poczynając już od Ogólnopolskiego Zjazdu Oświatowego w Warszawie, urządnego w dniach 14-17 kwietnia 1919 roku. Zdawano sobie bowiem sprawę, że po odzyskaniu przez Polskę niepodległości niezmiernie ważną kwestią pozostaje wytyczenie głównych celów wychowawczych.

W kwietniowym zjeździe, obok wielu zagadnień, podejmowano rzecz jasna również program wychowawczy polskiej szkoły i edukacji w odrodzonym państwie polskim. Podczas obrad zjazdu – zgodnie z dominującą wówczas w Polsce ideologią wychowania narodowego – formułowano postulaty dotyczące unarodowienia szkolnictwa, służącego integracji narodu, stworzenia demokratycznego systemu wychowania wszystkich obywateli państwa, „przekształcenia sentymentalnej psychiki polskiej inteligencji, wychowanej na literaturze romantycznej, na bardziej realistyczną i o większym nastawieniu praktycznym do gospodarczych zagadnień życia”¹⁵³. Wątki te znalazły się już w przemówieniu powitalnym ministra WRiOP Jana Łukasiewicza, który wskazywał na konieczność przewyciężenia w pracy wychowawczej, charakterystycznej dla okresu zaborów (i już wspomianej powyżej) antynomii naród – państwo. Zwracając się do uczestników zjazdu, mówił m.in.: „Obce rządy, obce władze, obce miały cele na widoku, dzisiaj cel nasz jest jeden, wspólny zarówno władzy, jak i nauczycielstwa – idziemy więc razem i pracować powinniśmy razem w zgodzie i w łączności”. Podkreślał, że jedną z najważniejszych kwestii jest unarodowienie szkoły,

¹⁵³ H. Płoch, *Początki odrodzonego szkolnictwa polskiego – Sejm Nauczycielski 14-17.04.1919 r.*, w: *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w Polsce w XX wieku*, s. 22.

przepełnienie jej duchem narodowym¹⁵⁴. Ksiądz Jan Gralewski zabierający głos zaraz po ministrze Łukasiewiczu podkreślał, że zasadniczym zadaniem nauczyciela jest „wychować dziecko polskie na dorosłego Polaka. Wychować je razem z narodem”¹⁵⁵.

Omawianej tutaj problematyce poświęcił uwagę w sekcji (IV) szkoły powszechnej Henryk Rowid, we wspomnianym już koreferacie do wystąpień przedstawicieli MWRiOP. Stwierdzał m.in.: „szkoła powszechna powinna: 1) zapewnić swym wychowankom warunki rozwoju fizycznego i duchowego, 2) budzić ideę wspólną wszystkim obywatelom, ideę umiłowania mowy ojczystej i ziemi polskiej na podstawie głębszego poznania jej przyrody i dziejów, 3) wyposażyć ich w zdolności, które im z czasem umożliwią pracę kulturalną nad pomnażaniem dóbr materialnych i duchowych narodu, 4) stworzyć podstawę charakteru moralno-religijnego”¹⁵⁶.

Problematyka teleologiczna przewijała się również podczas obrad sekcji (V) szkoły średniej. Na przykład Bolesław Kielski, występujący w niej z koreferatem do referatu T. Łopuszańskiego, podkreślał m.in., że szkoła ta (jak każda szkoła ogólnokształcąca) „pielegnować musi indywidualność narodową”. Zadanie to „streszcza się ... w wykształceniu ideału Polaka, skupiającego w całej pełni zalety swej rasy, wolnego od jej wad, świadomego swych zadań, a należycie poinformowanego o wszystkim, co polskie”. Choć jednocześnie szkoła taka winna, jego zdaniem, uwzględniać także stosunek „kultury naszej do obcej”. Zwracając uwagę na wychowanie społeczne, stwierdzał również, iż szkoła winna także zabiegać o „wydobyć i rozwój tych cech charakteru jednostki, które dodatnio wyróżniają się od innych”¹⁵⁷.

¹⁵⁴ *O szkołę polską. Pierwszy Ogólnopolski Wielki Zjazd Nauczycielski...*, s. 21-23.

¹⁵⁵ Tamże, s. 28-29.

¹⁵⁶ Tamże, s. 83.

¹⁵⁷ Tamże, s. 96.

Przypomnieć można, że w dyskusjach nad kształtem szkoły średniej dużo miejsca 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.

Problem programu wychowawczego szkoły polskiej, poruszany przez delegatów Ogólnopolskiego Zjazdu Nauczycielskiego z kwietnia 1919 roku, był tematem przewodnim I Kongresu Pedagogicznego w Poznaniu. Jak zostało to stwierdzone wcześniej, 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 państwowego¹⁵⁸. To właśnie w owym przemówieniu została przedstawiona w głównych zarysach koncepcja wychowania państwowego ówczesnego obozu rządzącego, która była później rozwijana i upowszechniana m.in. przez następcę S. Czerwińskiego – Janusza Jędrzejewicza, Jerzego Ostrowskiego, Hanę Pohošką, Adama Skwarczyńskiego.

S. Czerwiński w pierwszej części swego wystąpienia formułował pytanie, czy dotychczas „nie nazbyt jednostronnie, nie nazbyt wyłącznie kierowaliśmy swoją uwagę na formy zewnętrzne, tj. na ustrój szkolnictwa oraz na środki, sposoby i metody nauczania, i czy zapomnieliśmy trochę o tym, od czego może należałoby zacząć, tj. o konieczności postawienia

¹⁵⁸ Zob. F.W. Araszkiewicz, *Idealy wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej...*; K. Bartnicka, *Wychowanie państwowe*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1972, t. XV; K. Jakubiak, W. Jamrożek, *Idea wychowania obywatelskiego w polskiej nowożytnej myśli pedagogicznej do 1939 r.*, w: *Historyczne konteksty...*

własnego i nowego, bo odpowiadającego naszym zmienionym warunkom ideału wychowawczego”. Jego zdaniem, ów ideał wychowawczy nie może być oderwany od rzeczywistości. Wyrastać powinien z podłoża warunków historycznych, potrzeb społecznych i prądów duchowych epoki. Musi być zgodny z tym, „do czego społeczeństwo w danym okresie dziejowym dąży, czego potrzebuje i w co wierzy”. Wprawdzie zwracał uwagę, że w ówczesnej sytuacji nie można być pewnym warunków do skryształizowania się ideału wychowawczego, zwłaszcza w kontekście niedostatecznego rozpowszechnienia się w społeczeństwie „takiego czy innego prądu”. Podkreślał jednak, odwołując się do przykładu Komisji Edukacji Narodowej, że „nowy ideał wychowawczy zjawić się może już wówczas, gdy nowe idee nie przenikają jeszcze do szerszych mas. Wystarczy, gdy zapłodnią one umysły niewielkiej garści najlepszych w narodzie”. Wskazywał również, że skryształizowaniu się nowego ideału wychowawczego przeszkadzają również pozostałości wpływów zaborców, które należy konsekwentnie rugować. Pierwszym zadaniem powinno być zatem „oczyszczenie miejsca dla nowego ideału wychowawczego”.

Przedstawiając ów nowy ideał wychowawczy, uznał, że najlepiej można go wyrazić, odnosząc się do pojęcia „typu psychicznego”. Nawiązując do poglądów twórcy koncepcji „szkoły na miarę dziecka”, Édouarda Claparède’a, rozważał, który z dwóch typów psychicznych, wymienianych m.in. przez tego psychologa i pedagoga „nowego wychowania”, jest bardziej przydatny w obecnych warunkach. „Chodzi tu – mówił – o typy: pozytywistów z jednej strony i romantyków z drugiej, albo klasyków i romantyków, albo jeszcze praktyków i artystów, albo z podziałem powojennym – na żołnierzy z obowiązku i żołnierzy z zamiłowania, albo wreszcie, co nas tu dzisiaj najbardziej interesuje – podział na «pracowników» i «bojowników»”. W swoich dalszych rozważaniach wskazywał zarówno na wartości i pierwiastki psychiczne typu „bojownika”, jak i typu „pracownika”. Stawiając pytanie, „który z dwóch za-

sadniczych typów psychicznych mamy włączyć do swego ideału wychowawczego”, odpowiadał, „że za ideał może być uważany tylko typ trzeci, a mianowicie taki, który zawiera elementy dodatnie obu poprzednich”. Zatem typ psychiczny, który jest potrzebny odrodzonemu państwu i polskiej szkole, to „typ bojownika i pracownika w jednej osobie”. W ten sposób S. Czerwiński określił, rozwijany później i obowiązujący na gruncie wychowania państwowego wzór obywatela „bojownika – pracownika”: karnego, lojalnego, pracowitego, łączącego umiejętność pozytywistycznego działania i pracy z romantycznym entuzjazmem dla państwa i wykonywanych obowiązków obywatelskich¹⁵⁹.

Ideał wychowania przedstawiony przez S. Czerwińskiego był konkretyzowany i „tłumaczony” na język praktyki edukacyjnej w kolejnych wystąpieniach uczestników kongresu. W ocenie łódzkiego teoretyka wychowania, Haliny Gajdamowicz, analiza treści dyskusji toczonej na poznańskim kongresie dowodzi, że oparta ona była na „solidnych podstawach naukowych” i wychodziła naprzeciw „ideologii państwa polskiego, powstającego do samodzielnego bytu”, że „naczelne idee przyświecające państwowości polskiej zostały uwzględnione w ideale wychowawczym szkoły, z niego następnie wyprowadzono cele bardziej konkretne, które we współczesnej teleologii pedagogicznej nazywane są celami operacyjnymi”¹⁶⁰. Charakterystyczne, że problematyka teleologiczna ujmowana była w szerszym kontekście proponowanej na kongresie reformy oświaty (opartej na lansowanej przez oba związki nauczycielskie zasadzie szkoły jednolitej).

¹⁵⁹ *Kongres Pedagogiczny zorganizowany przez Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych...*, s. 17-30; *Kongres Pedagogiczny w Poznaniu*, „Głos Nauczycielski” 1929, nr 26, s. 395-397; zob. także S. Czerwiński, *O nowy ideał wychowawczy*, Warszawa 1932, s. 20-44.

¹⁶⁰ H. Gajdamowicz, *Cele wychowania na kongresach i zjazdach pedagogicznych w II Rzeczypospolitej*, w: *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w Polsce w XX wieku*, s. 33.

Przykładem takiej konkretyzacji był referat Romualda Petrykowskiego „Budowa programu szkoły powszechnej jako części składowej szkoły jednolitej”. Referent podkreślił, że „materiał w programie winien być tak dobrany i ułożony, aby służył realizacji funkcji szkoły, opartej na przyjętym ideale wychowawczym”. Zwracał uwagę, iż nie wystarczy tylko sam program nauczania, obok niego potrzebny jest „odpowiednio opracowany program wychowania”, o „charakterze wybitnie państwowo-społecznym”. Wychowaniu szkolnemu nadać należy „charakter społeczno-państwowy, a szkołę uczynić kuźnicą rzetelnego patriotyzmu i państwowości polskiej”. Stwierdzał, że przy budowie programu obok czynnika, jakim jest samo dziecko, winno się uwzględniać drugi czynnik – „interes społeczeństwa i państwa”¹⁶¹. Z kolei Benedykt Kubski przy okazji rozważań na temat kształcenia nauczycieli szkoły powszechnej zwracał m.in. uwagę, na ścisłą zależność tego kształcenia od roli i zadań szkoły powszechnej. Podkreślał, że zadaniem tej szkoły jest „usuwanie niepożądanych śladów powstałych wskutek półtorawiekowej przerwy w życiu państwa, a równocześnie z tym budowanie nowego życia. Szkoła ma gruntować w szerokich masach społeczeństwa poczucie państwowości polskiej, ma przygotowywać młode pokolenia do życia społecznego, obywatelskiego, ma wychować zręby demokracji, myślącej kategoriami państwowymi”¹⁶². Także Teofil Wojenski wskazywał, że kształcenie nauczycieli (szkół średnich) jest blisko związane z tym, „jaki cel, a więc jaki ideał wychowawczy stawia sobie szkoła i jaką drogą zamierza zdążać do obranego celu, a więc jaki przewiduje program i metody nauczania i wychowania”. Konstatował, że „droga realizacji nowego ideału wychowawczego i nowego programu – to przede wszystkim pomyślnie rozwią-

¹⁶¹ Kongres Pedagogiczny zorganizowany przez Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych..., s. 33, 34.

¹⁶² Tamże, s. 98.

zanie zagadnienia przygotowania nauczyciela do pracy w nowej szkole”¹⁶³.

Odmienne i nowatorskie spojrzenie na cele wychowania wyróżniał załączony do materiałów kongresowych referat Floriana Znanieckiego (a właściwie tezy do tego referatu). Ten wybitny uczyony wskazał na konieczność wyjścia poza ramy instytucji szkoły, zarazem na cele i zadania związane z przygotowaniem do samokształcenia i współdziałania w samokształceniu. Sama zaś szkoła polska winna jego zdaniem – wykorzystując dorobek pedagogiki – przekształcać się „w organizację do wspólnego samokształcenia młodzieży”¹⁶⁴.

Do przewodniej problematyki kongresu poznańskiego powrócono również podczas obrad kolejnego, II Kongresu Pedagogicznego, zorganizowanego w Wilnie. Do głównej problematyki I Kongresu Pedagogicznego w Poznaniu nawiązywał wprost już pierwszy referat – wygłoszony przez Karola Makucho, przewodniczącego Wydziału Pedagogicznego ZNP, „Cele i zadania szkoły polskiej w związku z postulatami Kongresu Poznańskiego”. Referent odwoływał się do wystąpienia (i jego podstawowych tez) ministra Sławomira Czerwińskiego na poznańskim kongresie. Zasugerował, że pod wpływem efektów tego kongresu zarówno władze szkolne, jak i samo nauczycielstwo – w czasie który upłynął od tego kongresu – dokładały większych starań i przejawiały większą aktywność w „kierunku nadania szkołom wyraźnej fizjonomii wychowawczej”. W swoim przemówieniu podkreślał, że treść i zakres celów przyświecających pracy dydaktyczno-wychowawczej jest konsekwencją funkcji szkoły i jej miejsca w społeczeństwie i państwie. Mówił: „na tle takiej rzeczywistości naszej słuszną wydaje się rzeczą, aby mając mówić o celach i zadaniach szkoły – ustalić sobie najpierw – czym jest szkoła dzisiaj, jaki jej stosunek do społeczeństwa, do Państwa – i odwrotnie”. Formułował pytanie – wydaje się, że dość retoryczne

¹⁶³ Tamże, s. 109-110.

¹⁶⁴ Tamże, s. 117-118.

wówczas dla uczestników kongresu, po dwóch latach od kongresu poznańskiego i propagandy wychowania państwowego – „czym jest szkoła, czym być powinna w Polsce odrodzonej?”. Udzielał na to pytanie odpowiedzi zgodnej z dominującą wtedy ideologią wychowania państwowego: „Szkoła w odrodzonej Polsce jest instytucją, jest ośrodkiem, jest organem wychowania społeczno-państwowego”. Dopowiadał następnie, że cele i zadania szkoły („wszelkiego typu i stopnia”) winny być konsekwencją potrzeb państwa i konieczności utrwalania jego niepodległego bytu, rozwoju jego kultury, „mocy i potęgi”. „Dla nas – mówił w innym miejscu – własne Państwo, jako forma samodzielnego, niepodległego życia narodu, ma zasadnicze znaczenie; o jego byt, istnienie, rozwój i moc nam chodzi i dlatego jasno formułujemy naszą tezę wychowawczą co do celów szkoły – mianowicie, że chodzi w pracy szkolnej o postawienie i realizowanie celów społeczno-oświatowych, o wychowanie obywatela, w którego świadomości nie będzie rozszczepienia na ja i Państwo, ale będzie jasna, zdecydowana świadomość: «Państwo i ja to jedno» oraz wola oparta na zrozumieniu, że «ja» podporządkowane być musi Państwu”. Wyjaśniał dalej, że nie oznacza to „niwelowania jednostki”, ale przeciwnie, w kontekście tego „celu społeczno-państwowego” wyłania się konieczność rozwoju i doskonalenia się jednostki, bowiem „poziom społeczno-państwowy zależy od wartości członków danego społeczeństwa”. Przedstawiając szczegółowe cele wychowania, K. Makuch podkreślił w wychowaniu dla państwa – istotną dla niego – wartość pracy: „wychowując możliwie twórczych pracowników, przekonanych o wartości pracy dla człowieka, ucząc wychowanka swego kochać pracę, jako treść życia, szkoła musi budzić i rozwijać głębokie ukochanie tego skarbu, który pracę spokojną przy własnych, polskich zapewnia nam warsztatach – ukochanie niepodległej, silnej, kulturalnej Ojczyzny – Państwa...”¹⁶⁵.

¹⁶⁵ *II Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego...*, s. 12-27.

Problematyka teleologiczna – prezentowana w duchu ideologii wychowania państwowego – obecna była w innych licznych wystąpieniach. Wiele odniesień do ideologii wychowawczej lansowanej podczas obrad kongresu znajdowało się w wystąpieniu plenarnym Hanny Pohoskiej (jako drugim w merytorycznej części obrad pierwszego dnia kongresu), zatytułowanym „Rozwój polskiej myśli pedagogicznej w ciągu dziejów”¹⁶⁶. Problematyka teleologiczna przewijała się zwłaszcza w kontekście rozważań na temat nauczania poszczególnych przedmiotów (w szczególności w referatach dotyczących tej kwestii: Stanisława Somorowskiego, Teofila Wojeńskiego, Franciszka Zawadzkiego i w kolejnym referacie Hanny Pohoskiej)¹⁶⁷. Centralne miejsce w kontekście wychowania państwowego przyznawano językowi polskiemu. Ciekawy pozostaje też fakt, iż problematyka teleologiczna przewijała się także w wystąpieniach dotyczących przedmiotów artystyczno-technicznych. Szczególną rolę wyznaczono zwłaszcza robotom ręcznym. Czesław Karp w swoim referacie dotyczącym tego przedmiotu wskazywał, że zajęcia realizowane w jego ramach służyć mogą kształtowaniu takich cech, jak pracowitość, wytrwałość, staranność, dokładność, systematyczność, planowość w pracy, poczucie czystości i porządku; przyczyniać się mogą do wyrobienia i umiłowania pracy w ogóle, a fizycznej w szczególności¹⁶⁸. Zwrócono również uwagę na znaczenie w realizacji celów wychowania państwowego organizacji uczniowskich i młodzieżowych (referat Jerzego Ostrowskiego i wnioski z komisji wychowania fizycznego¹⁶⁹).

Ideologia wychowania państwowego przyświecała także obradom III Kongresu Pedagogicznego, choć wychowaniu państwowemu nie poświęcono odrębnego wystąpienia. Wspo-

¹⁶⁶ Tamże, s. 28-31.

¹⁶⁷ Tamże.

¹⁶⁸ Tamże, s. 304-309.

¹⁶⁹ Tamże, s. 120-123, 332, 338.

mniał zresztą o tym Stanisław Nowak w swoim przemówieniu inauguracyjnym, twierdząc: „III Kongres nie poświęca sprawie wychowania państwowego specjalnego referatu, cały jednak jest na to zagadnienie nastawiony”. Przypomniał jednocześnie, że realizatorem tego wychowania jest nauczyciel, który w konsekwencji „staje się odpowiedzialny za przyszłość i rozwój Państwa, któremu przygotować musi zastępy pracowników”¹⁷⁰. Do wychowania państwowego nawiązał również wiceminister Kazimierz Pieracki, witający uczestników kongresu i wskazujący na związki realizowanej reformy szkolnej z ideologią wychowania państwowego. Twierdził, iż już „wstęp do ustawy wyraźnie określa, że szkoła ma wychowywać obywatela Państwa, świadomego swych obowiązków i twórczego”. Nawiązał też do rezultatów I Kongresu Pedagogicznego w Poznaniu, na którym „właśnie wypłynęło zagadnienie, czy mamy ideał wychowawczy oraz zagadnienie, jak znaleźć ten ideał”. Stwierdził następnie, że „dziś możemy sobie wyraźnie powiedzieć: ideału wychowawczego poszukiwać nie potrzeba... Ideał wychowawczy został zrodzony z krwi legionów, walczących o niepodległość, został nakreślony przez ustawę ustrojową, która każe wychowywać obywatela silnego, świadomego swych obowiązków, obywatela, który nie pozwoli zniszczyć własnej cywilizacji”¹⁷¹.

Ideologia wychowania państwowego przepełniała również dyskusję nad programami szkolnymi i różnymi obszarami edukacji podczas drugiego i trzeciego dnia obrad.

Spośród różnych wystąpień i referatów wygłoszonych podczas obrad kongresu lwowskiego warto – w kontekście problematyki teleologicznej – zatrzymać się nad wystąpieniem Jana Stanisława Bystronia „Szkoła wobec rzeczywistości”. W referacie tym (antycypującym w pewnym sensie treść po-

¹⁷⁰ *III Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego we Lwowie od 17-21 czerwca 1933 r.*, s. 9.

¹⁷¹ Tamże, s. 11-12.

stanowień ostatniego kongresu pedagogicznego w międzywojennej Polsce) jego autor nakreślił interesujące go związki szkoły z życiem społecznym, podkreślając, że „szkoła jest instytucją życia społecznego”. Zwracał uwagę na to, iż „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”. Podkreślał, że ważnym zagadnieniem jest też przygotowanie zawodowe. „Aby szkoła mogła spełniać w całej rozciągłości swe zadania społeczne, musi ona dostosować się do faktycznie istniejących potrzeb życia, a więc przygotować pracowników, mogących czynnie i pożytecznie spełniać pracę, jaka im przypadnie”. W konkluzji tego wystąpienia konstatował, iż szkoła, dla której głównymi zagadnieniami społecznymi są „gospodarzenie materiałem ludzkim i tworzenie nowych typów psychicznych”, staje się w konsekwencji „jednym z podstawowych czynników wielkiego planu przebudowy społecznej”¹⁷².

Problematyka teleologiczna i edukacji obywatelskiej obecna była także podczas obrad IV Kongresu Pedagogicznego. W treści wystąpień, jak i uchwał kongresowych jej dotyczących, zauważyć jednak można wpływ ewolucji dotychczasowej dominującej ideologii wychowawczej, dokonującej się w drugiej połowie lat trzydziestych pod wpływem dekompozycji obozu rządowego i zmiany zewnętrznych warunków politycznych. Ideologia wychowawcza sanacji w coraz większej mierze otwierała się na idee pedagogiki narodowej i katolickiej. Zmianę tę potwierdził w swoim przemówieniu sejmowym,

¹⁷² J.S. Bystrzeń, *Szkoła wobec rzeczywistości*, w: *III Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego we Lwowie od 17-21 czerwca 1933 r.*, s. 41-47.

jeszcze w 1937 roku, ówczesny minister WRiOP Wojciech A. Świątosławski (zajmujący to stanowisko w latach 1935-1939). Stwierdził wtedy: „Wprawdzie wysunięto w swoim czasie idee wychowania państwowego, jednak bez uwzględniania stałych elementów wychowawczych, jakimi są zasady idei wychowania narodowego, opartego na etyce chrześcijańskiej. Ujemne stąd rezultaty wychowania stwierdzone zostały już dostatecznie; nie ma bowiem wychowania państwowego bez uwzględniania podstaw wychowania narodowego i walorów religijno-moralnych”¹⁷³. Niewątpliwie na stanowisko IV Kongresu Pedagogicznego w kwestii celów wychowania wpływ miała także, sygnalizowana już wcześniej, społeczna radykalizacja zawodowego ruchu nauczycielskiego skupionego wokół ZNP i świadomość uczestników kongresu co do zagrożeń Polski ze strony hitlerowskich Niemiec.

W pierwszym referacie plenarnym J. Chałasiński podkreślił już na wstępie, że „kamieniem węgielnym, podstawowym założeniem historyczno-społecznym wychowania, jakie dokonuje się w ramach zachodniej kultury demokratycznej, jest idea człowieczeństwa, a podstawowym mechanizmem tego wychowania jest obcowanie człowieka w atmosferze wolności”. Wskazywał, że funkcją wychowania jest „wprowadzenie nowych pokoleń do zbiorowego narodowego udziału w kulturze ogólnoludzkiej. Usunięta z wychowania kultura ogólnoludzka uniemożliwia wychowanie narodowe”. Domagał się wprowadzenia do szkoły demokratycznej treści społeczno-kulturalnej uwzględniającej zwłaszcza „szybkie dojrzewanie społeczne warstwy chłopskiej”¹⁷⁴. Z kolei Helena Radlińska w referacie „Rola wychowania w przebudowie społecznej” podkreślała, iż wychowanie, „ukazując dorobek i zaszczepiając dążenia – prowadzi wśród chaosu krzyżujących się wpływów

¹⁷³ Cyt. za F.W. Araszkiwicz, *Idealy wychowawcze...*, s. 245-246.

¹⁷⁴ *Wychowanie a struktura społeczna Polski*, „Głos Nauczycielski” 1939, nr 36, s. 814-815.

ku samodzielnemu rozstrzygnięciu o wyborze i ku świadome-
mu ponoszeniu odpowiedzialności. Rozbudza i pielęgnuje
uzdolnienia, uzupełnia braki, ćwiczy siły, kształci i usprawnia.
Uczy rozumienia innych, współdziałania i karnego pod-
porządkowywania się kierownictwu spraw wspólnych¹⁷⁵.

Bronisław Chrościcki, uczestniczący w obradach sekcyjnych, w wystąpieniu zatytułowanym „O niektórych wytycznych współczesnego wychowania”, wskazywał, że „należy systemem wychowawczym w Polsce przepoić dążeniem wszystkich obywateli do wolności oraz związać z dziejowym procesem emancypacyjnym szerokich mas chłopskich, robotniczych i pracowniczych w dziedzinie społeczno-politycznej, gospodarczej i kulturalnej”¹⁷⁶. Z kolei H. Pohoska w referacie „Zagadnienia społeczno-państwowe w programach polskich 1934-1937” analizowała, w jakich rodzajach szkół jest dostatecznie uwypuklony „element państwowy” i „element społeczny”. Proponowała też większą „rozbudowę” tego pierwszego „w kierunku militarnym”¹⁷⁷.

Na zakończenie kongresu próbę podsumowania jego obrad podjął wiceprzewodniczący kongresu Albin Jakiel. W tej swojej rekapitulacji trzydniowych obrad zaznaczył m.in., że za podstawowe idee wychowawcze uznano na kongresie idee człowieczeństwa i wolności jednostki oraz obywatelsko-wojskowe i społeczno-moralne przygotowanie ogółu do obrony kraju¹⁷⁸.

Charakterystyczny jest fakt, że końcowe uchwały IV Kongresu Pedagogicznego rozpoczynały się od stwierdzenia, iż „naczelnym celem w wychowaniu musi być stwarzanie podstawy, pełnej gotowości do obrony państwa i pomnażania jego dorobku we wszystkich dziedzinach”. W uchwałach tych nadal nawiązywano do ideału wychowawczego promowanego na

¹⁷⁵ *Plon rzetelnego trudu...*, s. 815-816.

¹⁷⁶ Tamże, s. 831.

¹⁷⁷ Tamże, s. 833.

¹⁷⁸ Tamże, s. 834.

poprzednich kongresach, zarazem jednak uzupełnione były o treści – zapewne pod wpływem charakterystycznej dla ówczesnej, największej organizacji nauczycielskiej ewolucji ideowej – z wyraźnymi akcentami społecznymi, które, przypomnijmy, znalazły się w przeszłości w wystąpieniu Jana Stanisława Bystronia podczas obrad kongresu lwowskiego. W konsekwencji w uchwałach stwierdzano 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”. Uznawano zarazem, że „drogą do skutecznej realizacji ideałów wychowawczych jest przede wszystkim upowszechnienie zdobyczy kultury i dopuszczenie jak najszerzych warstw społeczeństwa do udziału w jej tworzeniu”¹⁷⁹. Należy też nadmienić, że w uchwałach stwierdzano również, iż „IV Kongres Pedagogiczny biorąc pod uwagę strukturę narodowościową Polski uważa za konieczne wychowanie wszystkich obywateli Rzeczypospolitej w duchu wzajemnego zrozumienia, współpracy i tolerancji”¹⁸⁰.

2.4. Problematyka opieki nad dziećmi i młodzieżą

Wraz z odzyskaniem przez Polskę niepodległości na nowy etap swojego rozwoju weszła działalność opiekuńcza skierowana na dziecko. W działalności tej pojawił się nowy podmiot – suwerenne państwo polskie. Ze względu jednak na ogrom potrzeb w zakresie opieki nad dzieckiem – w pierwszych latach niepodległości będących także rezultatem trudnej situa-

¹⁷⁹ Tamże, s. 851.

¹⁸⁰ Tamże.

cji dziecka w czasie pierwszej wojny światowej i jej następstw – działania państwa nie mogły im sprostać. Nieocenionej pomocy na tym polu dostarczały nadal różne organizacje i stowarzyszenia społeczne, samorządy terytorialne, również osoby prywatne. Pomoc ta była ważna przez cały okres międzywojenny, choć szczególnego znaczenia nabierała w pierwszych latach powojennych (kiedy działalność opiekuńcza przybierała często charakter biologicznego ratowania dzieci i młodzieży oraz zaspokajania ich najbardziej niezbędnych potrzeb).

W Polsce okresu międzywojennego rozwój opieki nad dzieckiem koncentrował się wokół następujących jej podstawowych kierunków (i problemów):

- ochrony macierzyństwa i opieki nad matką i dzieckiem;
- opieki nad dzieckiem w wieku przedszkolnym;
- pomocy młodzieży uczącej się;
- opieki nad dzieckiem niepełnosprawnym;
- wychowania dzieci osieroconych i moralnie zaniedbanych;
- opieki nad młodzieżą w wieku poszkolnym¹⁸¹.

Problematyka opieki nad dziećmi i młodzieżą podejmowana była także podczas omawianych zjazdów i kongresów pedagogicznych oraz wspomnianego już Kongresu Dziecka w 1938 roku. Wiele uwagi poświęcono jej już podczas obrad Sejmu Nauczycielskiego, a zwłaszcza w sekcji drugiej wychowania przedszkolnego, sekcji trzeciej oświaty pozaszkolnej oraz sekcji dziesiątej higieny szkolnej i wychowania fizycznego.

Problem opieki nad dzieckiem w wieku przedszkolnym omawiany był na Sejmie Nauczycielskim w odrębnej – wspomnianej – sekcji drugiej, w której podstawę dyskusji stanowił

¹⁸¹ Marian Balcerek wymienia te kierunki rozwoju opieki nad dzieckiem jako główne w odniesieniu do lat 1922-1928 (*Rozwój opieki nad dzieckiem w Polsce w latach 1918-1939*, Warszawa 1978, s. 139 i in.). Wydaje się, że można je jednak odnieść do całego okresu międzywojennego.

referat Marii Weryho-Radziwiłłowiczowej (znanej wówczas prekursorce wychowania przedszkolnego na ziemiach polskich, twórczyni pierwszego zakładu kształcenia wychowawczyń małych dzieci¹⁸²). Referentka, wskazując na cele i zadania ochrony stwierdziła, że jest ona otwierana „w celu przyjscia z pomocą rodzicom, nie mogącym lub nie umiejącym zająć się swymi dziećmi. Ma zatem ochrona do pewnego stopnia zastąpić dziecku najpierwszych i najbliższych jego wychowawców – musi przeto ten cel wychowawczy przede wszystkim mieć na widoku”. Podkreślała, że „ma zaszczepić poczucie religijne i moralne, ma pobudzić zdolności umysłowe, ma zaszczepić pierwiastki kulturalne – jako to – zamiłowanie do pracy, nawyknienie do porządku, uprzejmości, usłużności, pogody”¹⁸³. Z koreferatem wystąpiła Barbara Żulińska, a następnie M.B. Jaworska przedstawiła projekt 2-letniego seminarium ochroniarskiego. Podczas dyskusji zgłoszono również pomysł stworzenia – obowiązkowej – klasy wstępnej w szkole powszechnej. Miałaby ona służyć wyrównywaniu różnic między dziećmi, „które uczyły się, z tymi, które nie uczyły się do ochrony, otoczyć opieką dzieci od lat 6-7”. Udzielając poparcia temu pomysłowi, postanowiono jednak szczegółowo projektu nie rozpatrywać, a włączyć go jedynie jako materiał do protokołu¹⁸⁴.

Zjazd przyjął uchwalone przez sekcję wnioski, w których domagano się opieki państwa nad dzieckiem w wieku przedszkolnym, tworzenia oddzielnych od szkół ochron jako instytucji wychowawczych, roztoczenia nadzoru państwowego nad wszystkimi ochronami, wydawania przez MWRiOP czasopisma poświęconego problematyce edukacji przedszkolnej,

¹⁸² Zob. m.in. W. Leżańska, *Weryho-Radziwiłłowiczowa Maria (1858-1944)*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. VII, Warszawa 2008, s. 59-64.

¹⁸³ *O szkołę polską. Pierwszy Ogólnopolski Wielki Zjazd Nauczycielski...*, s. 52.

¹⁸⁴ Tamże, s. 58-62.

tworzenia kursów dla „ochroniarek” i kursów dla piastunek żłobków¹⁸⁵.

Na kwietniowym Ogólnopolskim Zjeździe Nauczycielskim podjęto także problem opieki nad dzieckiem uczęszczającym do szkoły (również w kontekście zapewnienia odpowiednich warunków do realizacji obowiązku szkolnego). Zjazd ten wśród wielu wniosków przyjął także te, które podkreślały, iż podręczniki szkolne nie powinny być „zmonopolizowane i obliczone na zysk”, że winno się respektować równorzędność wychowania fizycznego z umysłowym (każda szkoła powinna mieć salę gimnastyczną, boisko, szatnię, prysznice, ogródek szkolny). We wnioskach wskazywano na konieczność otoczenia dzieci szkolnych i w zakładach wychowawczych odpowiednią opieką lekarską i stomatologiczną oraz psychologiczną (lekarze szkolni powinni mieć pieczę nie tylko nad zdrowiem fizycznym dzieci, higieną nauczania w szkole, w zakresie ich działań powinny znaleźć się także badania psychologiczne nad dzieckiem; badania te powinny być przeprowadzane również przez pedagogów szkolnych), na potrzebę nauczania higieny na wszystkich stopniach nauki szkolnej¹⁸⁶.

Podczas Sejmu Nauczycielskiego mówiono również o opiece nad dzieckiem niepełnosprawnym fizycznie lub umysłowo. W tej sprawie zabierali głos m.in. Stanisław Kopczyński, Władysław Jarecki, Tadeusz Jaroszyński i Albin Gawlik. W. Jarecki (w referacie „Obowiązek społeczeństwa i państwa względem dzieci upośledzonych”) wskazywał, że wśród dzieci jest około 6% niepełnosprawnych pod względem umysłowym lub fizycznym, które wymagają szczególnej opieki oraz specjalnych form kształcenia. Obowiązki w tym zakresie powinny ciążyć przede wszystkim na państwie. Podczas dyskusji proponowano wprowadzenie ustawowego obowiązku szkolnego oraz szeroki rozwój zakładów specjalnych dla dzieci niewido-

¹⁸⁵ Tamże, s. 237.

¹⁸⁶ Tamże, s. 240-241 i in.

mych, głuchych, niepełnosprawnych umysłowo oraz mało zdolnych i opóźnionych w rozwoju umysłowym. W końcowych uchwałach uczestnicy zjazdu przyjęli wniosek, że „dzieci umysłowo albo fizycznie nienormalne lub upośledzone (małozdolne, głuchonieme, ociemniałe, z zaburzeniami mowy, z wadami charakteru) powinny być kształcone oddzielnie”, pod kierunkiem specjalnie wykształconych nauczycieli i wychowawców¹⁸⁷.

Podczas obrad kwietniowego zjazdu oświatowego w 1919 roku pojawiła się również tematyka dzieci osieroconych i moralnie zaniedbanych. Wydaje się to dość oczywiste w kontekście ówczesnej sytuacji społecznej po zakończeniu pierwszej wojny światowej i dalszych działań zbrojnych, w które uwikłane było odrodzone państwo polskie. W tym czasie do kraju wracały też tysiące osób z różnych stron świata (zwłaszcza z Rosji), wśród których wiele było dzieci – sierot czy półsierot. W sposób dramatyczny na skalę tego zjawiska i jego możliwe konsekwencje zwracała uwagę podczas zjazdu Stefania Sempołowska (w jednym z ostatnich przemówień): „Na przestrzeni Królestwa Kongresowego liczba dzieci bezdomnych sięga w obecnej chwili przeszło 100.000. Stutysięczna armia dzieci nie może być czymś, około czego my, nauczyciele, możemy przechodzić spokojnie. Musimy zrozumieć, że nie wystarczy praca ofiarna jednostek, praca często nefachowa i niekontrolowana przez nikogo. Chodzi tu o życie dzieci i ich przyszłość. Państwo nie może powiedzieć, że nie ma dostatecznych środków, aby się dziećmi zająć. Jeżeli się państwo dzisiaj tymi dziećmi nie zajmie, będzie musiało budować daleko większą liczbę szpitali, sanatoriów, domów poprawczych i więzień. Dzieci pozostałe bez opieki mogą być strasznym przekleństwem dla naszej przyszłości. Te dzieci stanowią nie czynnik twórczy, ale czynnik rozkładu”¹⁸⁸. Podkreślała, iż „sprawa

¹⁸⁷ Tamże, s. 193-194, 198, 213-219, 220-222, 241.

¹⁸⁸ Tamże, s. 257-258.

dziecka opuszczonego nie może być sprawą losu, zdarzenia, ale musi być sprawą zorganizowanej pracy”. Żądała stworzenia prawnej i instytucjonalnej ochrony tych dzieci, przede wszystkim pod kontrolą i opieką państwa. „Jeżeli dzisiaj nie można pomyśleć, ażeby w całości państwo czy gmina tworzyło tę opiekę, to musimy żądać, aby stopniowo opiekę tę przejmowało, aby zabezpieczyło opiekę nad dziećmi w tych instytucjach, które tutaj zakłada się bez wszelkiej kontroli i wszelkiego nadzoru”¹⁸⁹.

Na Sejmie Nauczycielskim zasygnalizowana została także problematyka opieki nad młodzieżą w wieku poszkolnym. Wystąpiła ona głównie w kontekście rozważań nad kształtem i funkcją oświaty pozaszkolnej. Uznano wówczas, że praca oświatowa, którą należy objąć tę młodzież, nie może być – tak jak cała oświata – traktowana jako pomocnicza działalność filantropijna¹⁹⁰. Poruszono także kwestię szkół dokształcających dla młodzieży, uznając, iż nauka w nich odbywać się powinna nie w niedziele i dni wolne od pracy, lecz w dni powszednie (w godzinach dziennych).

Podczas obrad I Kongresu Pedagogicznego w Poznaniu problematyka opieki nad dziećmi i młodzieżą znajdowała się w cieniu innych zagadnień (w szczególności problematyki teleologicznej). Pojawiła się ona przede wszystkim w referacie Stanisława Świdwińskiego na temat reformy programów szkoły średniej. Referent wskazywał w nim m.in. na konieczność organizacji opieki pozaszkolnej nad młodzieżą szkolną, rozwoju burs i internatów oraz instytucji ułatwiających młodzieży spędzanie czasu wolnego (boisk sportowych, sieci bibliotek, wystaw, teatrów)¹⁹¹.

Dużo więcej uwagi poświęcono tej problematyce podczas obrad II Kongresu Pedagogicznego w Wilnie. W referacie

¹⁸⁹ Tamże, s. 258.

¹⁹⁰ Tamże, s. 238.

¹⁹¹ *Kongres Pedagogiczny zorganizowany przez Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych...*, s. 43, 44.

S. Łopatto, wygłoszonym podczas obrad komisji organizacji wychowania, znalazło się na przykład żądanie rozwoju sieci ośrodków zdrowia i stacji opieki nad matką i dzieckiem „pozostających w zespole lub co najmniej w ścisłym kontakcie ze stacjami opieki społecznej”. Ich ważnym zadaniem byłaby działalność „zapobiegawcza i propagandowa”, przypominająca współczesną nam profilaktykę zdrowotną. Tenże sam referent dowodził, że „każde dziecko winno mieć zapewnioną nie tylko naukę w jak najszerszym znaczeniu tego słowa, ale i warunki egzystencji, umożliwiające wypełnienie obowiązku szkolnego”. Jego zdaniem, opieka społeczna nad dzieckiem w szkole (a także i poza szkołą) – której znaczenie w dobie panującego wówczas kryzysu ekonomicznego i szkolnego wzrosło – powinna wykluczać podejście filantropijne, opierając się z jednej strony na „dobrze zrozumianym obowiązku społecznym”, z drugiej – „na zdobyciu, rozszerzeniu i ugruntowaniu należnych dziecku praw” (m.in.: każde dziecko „powinno mieć zabezpieczony normalny rozwój fizyczny i duchowy”, „dziecko głodne winno być nakarmione”, „dziecko chore – pielęgnowane”). Domagał się koordynacji wysiłków w zakresie opieki społecznej wobec dziecka uczącego się poprzez rozwój tzw. opiek szkolnych, w których dochodziłoby do „zbliżenia domu i szkoły”. Ważne było także stwierdzenie referenta, że opieka nad dzieckiem „winna wyjść poza ramy wyłącznie opieki materialnej”. Należy też wspomnieć, że S. Łopatto żądał również pomocy dla młodzieży szkolnej w zakresie jej przygotowania do wyboru zawodu¹⁹².

Romuald Petrykowski w plenarnym referacie dotyczącym nauczania w szkole ogólnokształcącej zwrócił uwagę na konieczność uwzględniania psychicznych predyspozycji, potrzeb

¹⁹² *II Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego w Wilnie...*, s. 126-127; zob. też AZNP, S. Łopatto, *Tezy do referatu „Organizacja opieki społecznej nad młodzieżą szkolną na terenie szkoły i poza szkołą”*, II Kongres Pedagogiczny w Wilnie, Zespół Akt Związku..., sygn. 1590.

i zainteresowań rozwijającego się dziecka przy konstruowaniu programu. Przestrzegał przed przeciążaniem dzieci nadmierną pracą domową (związaną z realizowanym w szkole procesem nauczania)¹⁹³. W sprawie opieki nad dzieckiem sprawiającym trudności w szkole zabrała głos Natalia Han. W efekcie kongres przyjął pod jej wpływem stanowisko, iż „zagadnienie dziecka «trudnego» pozostającego jeszcze w szkole normalnej może być rozstrzygnięte przez: wprowadzenie metodyki wychowania tych dzieci do programów zakładów kształcenia nauczycieli i kursów doksztalających; otoczenie tych dzieci na terenie szkoły normalnej specjalną troską polegającą na dokładnym zbadaniu warunków życia i na życzliwej obserwacji; tworzenie poradni wychowawczych przez instytucje społeczne, samorządowe i państwowe, celem udzielania porad rodzicom i nauczycielom”¹⁹⁴.

Podczas tego kongresu powrócono także do problematyki dotyczącej wychowania fizycznego dzieci i edukacji higienicznej w szkole. Proponowano nawet, aby kosztem nauki teoretycznej zwiększyć liczbę godzin wychowania fizycznego. Ponownie podjęto kwestię lekarzy szkolnych (zwłaszcza w środowisku wiejskim) i sprawę nauczania higieny w szkołach. Potwierdzono również prawo dziecka do wakacyjnego odpoczynku¹⁹⁵.

Podczas obrad kongresu dużym zainteresowaniem cieszyła się problematyka opieki psychologicznej nad dzieckiem szkolnym. Podejmowały ją w swoich referatach: w obradach plenarnych Maria Lipska-Librachowa, w obradach komisji psychologicznej – Maria Grzywak-Kaczyńska, Janina Krasuska-Bużycka, w pewnym stopniu również wspomniana Natalia Han. Kongres w przyjętych wnioskach uznał za konieczne

¹⁹³ *II Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego w Wilnie...*, s. 59-61.

¹⁹⁴ Tamże, s. 174-184.

¹⁹⁵ Tamże, s. 332-337 i in.

zorganizowanie opieki psychologicznej nad dzieckiem szkolnym. Domagał się zreformowania przygotowania psychologicznego przyszłych wychowawców w zakładach kształcenia nauczycieli, uwzględniania programu psychologii na kursach dla czynnych nauczycieli oraz postulował tworzenie sieci placówek, w których pracowałoby profesjonalni psycholodzy (na stanowiskach psychologów przy władzach szkolnych, poradniach wychowawczych i zawodowych)¹⁹⁶.

Na II Kongresie Pedagogicznym potwierdzono potrzebę dalszego rozwoju zakładów kształcenia specjalnego (zarówno szkół, jak i klas specjalnych) dla dzieci niepełnosprawnych. Wypowiadająca się również na ten temat Natalia Han postulowała tworzenie szkół, w których dzieci mogłyby kształcić się w warunkach „dostosowanych do ich ułomności” (nie jest np. odpowiednie umieszczanie dzieci słabo widzących i słabo słyszających w szkołach przeznaczonych dla dzieci ociemniałych lub głuchoniemych). Domagała się organizowania szkół – sanatoriów i „szkół dla dzieci – kalek”¹⁹⁷.

Na tymże samym kongresie wspomniany powyżej S. Łopatto podejmował również zagadnienie opieki nad dziećmi osieroconymi i moralnie zaniedbanymi. W swoim wystąpieniu wskazał na braki dotychczasowej opieki zakładowej, postulując tworzenie w tego typu placówkach opiekuńczych warunków „jak najbardziej zbliżonych do życia rodzinnego”. Z kolei N. Han stwierdziła, że wśród instytucji zajmujących się dzieckiem moralnie zaniedbanym czy wręcz przestępczym bardziej wartościowe są placówki prowadzone przez resort oświaty.

¹⁹⁶ Tamże, s. 135 i nast. Zob. też: AZNP, *Tezy referatu plenarnego i referatów komisyjnych na temat nauk psychologicznych w zastosowaniu do pedagogiki*, II Kongres Pedagogiczny w Wilnie, Zespół Akt Związku..., sygn. 1589; M. Grzywak-Kaczyńska, *Zagadnienia psychologiczne na II Kongresie Pedagogicznym Związku Nauczycielstwa Polskiego*, „Polskie Archiwum Psychologii” 1931, t. IV, nr 4, s. 313-315.

¹⁹⁷ *II Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego w Wilnie...*, s. 175-176.

Podkreślała: „jedyną instytucją powołaną do zajęcia się losem i wychowaniem dzieci wykołejonych moralnie są szkoły Ministerstwa Oświaty, które raz na zawsze zerwały z założeniami winy i kary, mając na względzie jedynie dobro dzieci. Tam, gdzie są zamknięte drzwi wejściowe, przymus i kraty – nie ma wychowania. Miejsce jego zajęła tresura”¹⁹⁸.

Na kongresie wileńskim wymieniana J. Krasuska-Bużycka zwracała uwagę na zagrożenia, przed którymi staje młodzież kończąca szkołę powszechną (po przekroczeniu wieku obowiązku szkolnego) i nie mogąca kształcić się dalej. Proponowała tworzenie dla „młodocianych” biur pośrednictwa pracy, „które działałyby na podstawach psychologicznych i społecznych, najlepiej przy urzędach pośrednictwa pracy”, jednorocznych kursów „szybkiego wyszkalania zawodowego” (dla młodzieży, która skończyła szkołę, ale nie mogła podjąć jeszcze pracy zarobkowej, która dozwolona była ustawowo dopiero od 15. roku życia)¹⁹⁹.

Problematykę opieki nad dziećmi i młodzieżą podejmowano również podczas obrad III Kongresu Pedagogicznego. Zorganizowania opieki społecznej we wnioskach końcowych swego plenarnego wystąpienia („Nauczyciel wobec rzeczywistości”) żądał na przykład Benedykt Kubski. Na tym samym kongresie podkreślano rolę wychowania fizycznego w polepszaniu stanu zdrowotnego dziecka i w jego rozwoju fizycznym. Jeden z mówców, Tadeusz Zyglar, zwrócił uwagę, iż wychowawcą dbającym o wychowanie fizyczne „ma być każdy nauczyciel, czy to prowadzący język ojczysty i korygujący pozycję ucznia przy pisaniu, czy przyrodnik, prowadzący wycieczkę i obowiązany do umiejętnego dozorowania marszu”²⁰⁰.

Na kongresie lwowskim podjęto także próbę oceny dotychczasowego stanu opieki nad dzieckiem niepełnosprawnym

¹⁹⁸ Tamże, s. 133, 177.

¹⁹⁹ Tamże, s. 147 i nast.

²⁰⁰ *III Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego we Lwowie*, s. 40, 91-95.

oraz nakreślenia głównych kierunków jej dalszego rozwoju. Istotne znaczenie pod tym względem miał referat Henryka Rylla „Rola szkół specjalnych w ustroju szkolnictwa”. Autor podkreślił, że „naczelna zasada obowiązkowej nauki szkolnej pociąga za sobą obowiązek tworzenia szkół specjalnych”. Wypowiadał się również za tworzeniem specjalnych szkół zawodowych i „racjonalnie zorganizowanej sieci warsztatów pracy” dla „młodzieży niepełnosprawnej”. Tenże sam referent nawiązywał do stanowiska N. Han zaprezentowanego na kongresie wileńskim w kwestii opieki nad dziećmi „moralnie zaniedbanymi”. Mówił: „serdeczne ustosunkowanie się do dziecka «trudnego» jako jednostki słabej, wymagającej naszej pomocy w walce z jej popędami i nałogami, jest możliwe tylko wtedy, gdy zakład, w którym uczy się i wychowuje dziecko moralnie zaniedbane, jest zakładem wychowawczym, który nie ma w sobie nic z piętna przestępstwa, kary i ekspiacji, gdy zakład ten nie różni się od normalnych szkół czy zakładów wychowawczych”²⁰¹.

Problematyka opieki nad dzieckiem była głównym przedmiotem obrad Pierwszego Ogólnopolskiego Kongresu Dziecka w 1938 roku. Jak już zostało wspomniane, zasadnicze referaty dotyczyły dwóch podstawowych tematów: stosunku społeczeństwa dorosłych do dziecka i podstawowych praw dziecka. Pierwszy problem został ujęty w tzw. generalnych referatach: Stanisława Dobrowolskiego („Dziecko i człowiek dorosły”), Wandy Szuman i Józefa Czesława Babickiego (na ten sam temat „Dziecko w rodzinie”), Stanisława Gołąba („Dziecko w polskim prawie rodzinnym”). Pierwsi trzej referenci przedstawili uczestnikom kongresu „podstawowe potrzeby dzieci i młodzieży i wskazali na konieczność zapewnienia każdemu dziecku opieki najpierw w rodzinie, a dopiero później przez rozwój różnorodnych form pomocy i opieki nad dzieckiem”²⁰².

²⁰¹ Tamże, s. 56-67.

²⁰² M. Balcerek, *Rozwój opieki nad dzieckiem...*, s. 279.

S. Dobrowolski podkreślał, zgodnie z ideami nowego wychowania, „że dziecko jest różne, ma swój własny świat wewnętrzny, wymaga specjalnych warunków”. W. Szuman stwierdzała jednoznacznie, „że najlepiej prowadzony zakład wychowawczy nie może zastąpić nawet niedoskonałej rodziny, która stwarza najkorzystniejsze warunki wszechstronnego i harmonijnego rozwoju dziecka”. Z kolei J.C. Babicki postulował, aby „dobrą rodzinę otoczyć opieką, braki jej uzupełnić przez odpowiednie pomocnicze instytucje wychowawcze i podnosić do poziomu odpowiedniego drogą propagandy i poradnictwa”²⁰³.

Szeroką dyskusję podczas obrad kongresu wywołał referat Stanisława Gołęba na temat „dziecka w polskim ustawodawstwie rodzinnym”. Jego autor przedstawił w nim podstawowe założenia najnowszych projektów polskiego prawa rodzinnego, uwzględniających między innymi zrównanie prawne dzieci pozamałżeńskich z dziećmi ślubnymi²⁰⁴.

Referatem generalnym w kwestii „prawa dziecka do szkoły”, który był następnie przedmiotem ożywionej dyskusji, było również wystąpienie przygotowane przez Helenę Radlińską (ze względu na chorobę autorki przedstawione przez J.C. Babickiego). Twórczyni polskiej pedagogiki społecznej podkreśliła, że obowiązek szkolny nałożony na wszystkie dzieci „nadaje im właściwe stanowisko jako obywatelom w społeczeństwie”. Jej zdaniem, wiele dzieci nie uczęszczało do szkoły ze względu na trudne warunki bytowe, z kolei część z nich (w środowisku wiejskim) zmuszona była pracować od najmłodszych lat. Wiele też dzieci znajdowało się poza szkołą, bo tej w ogóle nie było²⁰⁵.

Z drugim podstawowym zagadnieniem kongresu związane były także wystąpienia Edmunda Godlewskiego („Dziecko

²⁰³ *Ogólnopolski Kongres Dziecka*, „Życie Młodych” 1938, nr 11, s. 356.

²⁰⁴ Tamże, s. 357.

²⁰⁵ J. Krawczyńska, *Pierwszy Ogólnopolski Kongres Dziecka*, „Praca i Opieka Społeczna” 1938, nr 4, s. 470-471.

i człowiek dorosły”, podkreślającego zwłaszcza prawa dziecka chorego) i Anny Walickiej-Chmielewskiej („Prawa dziecka do zabawy i wczasów dziecięcych”).

Na kończącym kongresu zebraniu plenarnym Wanda Wójtowicz-Grabińska przedstawiła referat „Dziecko przedmiotem troski świata”. W nawiązaniu do tytułu dzieła Ellen Key z początków XX stulecia starała się dać odpowiedź na postawione przez siebie pytanie: „Czy słusznie wiek XX nazwany został wiekiem dziecka?”. Udzielając odpowiedzi, stwierdzała m.in.: „Sprawa opieki nad dziećmi i młodzieżą przez długie wieki nie stała na odpowiednim poziomie. Sprawy dziecka pozostawione były wyłącznie trosce rodziny”. Dom rodzinny na skutek zmian społecznych i ekonomicznych w XIX wieku i konsekwencji wojny nie może jednak „zaspokoić wszystkich potrzeb życiowych swych członków...”. W tej sytuacji powstaje i rozwija się „idea odpowiedzialności państwa i społeczeństwa wobec młodych pokoleń: Idea dopełniania przez państwo i społeczeństwo tych obowiązków, których nie jest w stanie ponieść rodzina”. Podkreślała w tym zakresie dotychczasowe doświadczenia Polski i dorobek polskiej myśli społecznej. Choć wiek XX „nie jest jeszcze dla tych wszystkich dzieci („dzieci całego świata”) realizacją tego, czego mogłyby oczekiwać od świata ludzi dorosłych. Jest on raczej wiekiem pragnień i dążeń w tym kierunku...”. Polska nadal „musi dążyć do wypełnienia programu opieki nad dziećmi... Musi zapewnić w solidarnym wysiłku państwa i społeczeństwa wszystkim dzieciom polskim możliwości jak najpełniejszego rozwoju moralnego i fizycznego²⁰⁶.”

Uczestnicy kongresu, poza udziałem w obradach plenarnych, pracowali także – o czym już pisano – w sześciu komisjach odpowiadających zasadniczym tematom: „dziecko i człowiek dorosły”, „dziecko w rodzinie”, „prawo dziecka do

²⁰⁶ *Ogólnopolski Kongres Dziecka, „Życie Młodych”* 1938, nr 11, s. 358-359.

szkoły”, „zdrowie dziecka”, „dziecko w polskim prawie rodzinnym”, „prawo dziecka do zabawy i wczasy dziecięce”. Bardzo aktywny udział w pierwszej komisji zaznaczyli: Maria Bobrowska (podkreślająca potrzebę współdziałania szkoły i domu), Maria Dzierzbicka (podejmująca zagadnienie kary i przeciwstawiająca się karze fizycznej), Aleksander Kamiński (występujący z referatem nt. „stosunku młodzieży do dziecka”), Halina Krahelska, delegatka Robotniczego Towarzystwa Opieki nad Dziećmi w Łodzi (domagająca się poprawy warunków materialnych „warstw robotniczych i wiejskich” jako zasadniczej podstawy pomocy dzieciom). W drugiej komisji swoje referaty przedstawiali: s. Barbara Żulińska (na temat wychowania religijnego w rodzinie), Marian Wachowski (na temat „dziecka w grupie patriarchalnej”), Antoni Heilpern (na temat osłabienia więzi rodzinnych) i J. Szymański (na temat „alkoholizm i dziecko”). W trzeciej komisji problemowej aktywnie uczestniczyli m.in.: Bronisław Chróścicki (zabierając głos na temat form pomocy w realizacji obowiązku szkolnego) i Maria Grzywak-Kaczyńska (na temat opieki psychologicznej i opieki społecznej nad dzieckiem). W komisji obradującej na temat zdrowia dziecka swoje referaty wygłosili m.in. Władysław Szenajch (o „opiece szpitalnej” nad dzieckiem), Szymon Starkiewicz (o „opiece sanatoryjnej”), Kazimierz Dąbrowski (o higienie psychicznej), Aleksander Szczygieł (o żywieniu dzieci i młodzieży). W ostatniej komisji własne referaty prezentowali m.in. Janina Doroszevska (na temat zabawek dziecka) i Stanisław Tazbir (na temat akcji letniej). W komisji dotyczącej „dziecka w polskim prawie rodzinnym” nie wygłoszono żadnych dodatkowych referatów. Za podstawę do dyskusji przyjęto referat S. Gołąba²⁰⁷.

²⁰⁷ *Pierwszy Ogólnopolski Kongres Dziecka*, „Przegląd Społeczny” 1938, nr 11, s. 263-268, nr 12, s. 288-294; zob. też M.J. Żmichrowska, *Pierwszy Ogólnopolski...*, s. 83.

Należy także odnotować, że podczas kongresu odbyła się konferencja w sprawie dziecka polskiego za granicą. Dyskusję na niej zagał Bronisław Hełczyński, a kolejne referaty przedstawili: Zofia Żukiewiczowa (o przedszkolach jako podstawie wychowania narodowego dziecka polskiego za granicą), Gustaw Sudnicki (o dziecku polskim w szkole za granicą), Adam Bojanowski (o dziecku polskim za granicą w życiu pozaszkolnym)²⁰⁸.

W toku dyskusji i obrad kongresu podkreślano, że wychowanie dziecka powinno przebiegać w zdrowej fizycznie i moralnie rodzinie, a sama rodzina winna 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, omawianego już przez S. Gołąba, zrównania prawnego dzieci nieślubnych ze ślubnymi). Proponowano wprowadzenie uproszczeń proceduralnych przy egzekwowaniu alimentów dla matek i dzieci porzuconych przez ojca, utworzenie specjalnego funduszu macierzyńskiego, ułatwiającego opiekę nad matką i dzieckiem w pierwszych latach życia dziecka²⁰⁹.

²⁰⁸ *Pierwszy Ogólnopolski Kongres Dziecka*, „Przegląd Społeczny” 1938, nr 12, s. 294.

²⁰⁹ *Pierwszy Ogólnopolski Kongres Dziecka*, „Przegląd Społeczny” 1938, nr 11, s. 263-267, nr 12, s. 288 i in.; *Pierwszy Ogólnopolski Kongres Dziecka*, „Praca i Opieka Społeczna” 1938, nr 4, s. 470 i in.; *Ogólnopolski Kongres Dziecka*, „Życie Młodych” 1938, nr 11, s. 353-359, nr 12, s. 393 i in.

W przyjętych przez kongres wnioskach podkreślano, że należy rozwijać wszystkie instytucje, które mogłyby przyjść z pomocą rodzinie. Domagano się zatem organizowania wspominanych powyżej żłobków, stacji opieki stałej i lotnej (zarówno w miastach, jak i na wsi), ogródków jordanowskich, a przede wszystkim upowszechnienia zinstytucjonalizowanego wychowania przedszkolnego (poprzez zapewnienie rozwoju sieci bezpłatnych przedszkoli – zorganizowanej równoległe do sieci istniejących szkół powszechnych)²¹⁰. Zwrócono uwagę na zabezpieczenie powszechnej opieki higieniczno-lekarskiej nad dziećmi, produkcji odpowiednich – odpowiadających psychice dziecka – zabawek i filmów. Żądano także tworzenia przedszkoli dla dzieci polskich poza granicami kraju²¹¹.

W wystąpieniach i dyskusji podkreślano na kongresie, że aby obowiązek szkolny mógł być realizowany, niezbędne jest dostarczanie ubogim uczniom pomocy, m.in. w zakresie odzieży i dożywiania. Na tym kongresie Związek Nauczycielstwa Polskiego wysunął – obok znanych już jego żądań dotyczących podnoszenia stopnia organizacyjnego szkół powszechnych, zwiększenia stanowisk nauczycielskich w tych szkołach i rozbudowy państwowych szkół średnich ogólnokształcących (z uwzględnieniem potrzeb małych miast i wsi) – także postulaty w kwestii szerokiego udostępnienia szkoły średniej wszystkim dzieciom poprzez uruchomienie specjalnego funduszu stypendialnego oraz przygotowanie i realizację planu budowy internatów i burs szkolnych²¹².

Podczas obrad pojawiały się także znane już postulaty dotyczące zapewnienia dzieciom, również w wieku szkolnym, właściwej opieki higieniczno-lekarskiej i psychologicznej (po-

²¹⁰ *Ogólnopolski Kongres Dziecka*, „*Życie Młodych*” 1938, nr 11, s. 353-359.

²¹¹ *Ogólnopolski Kongres Dziecka*, „*Życie Młodych*” 1938, nr 12, s. 396.

²¹² *Wnioski Związku Nauczycielstwa Polskiego zgłoszone na Kongres Dziecka*, „*Głos Nauczycielski*” 1938, nr 7, s. 112.

przez tworzenie sieci lekarzy szkolnych i poradni, organizację wczasów dziecięcych, kolonii letnich). Uważano za konieczne „dostarczanie szkołom przez samorządy boisk do gier i zabaw oraz uwzględnianie przy budowie szkół sal gimnastycznych i natrysków”. Konstatowano potrzebę szerokiej rozbudowy poradnictwa zawodowego (znalazło to miejsce również w przywoływanych wnioskach ZNP)²¹³.

W trakcie obrad kongresu podejmowano również problematykę opieki nad dziećmi niepełnosprawnymi. Wielokrotnie poruszonym tematem było tworzenie szkół specjalnych (zwłaszcza na wsi), w tym zakładów wychowawczo-leczniczych dla dzieci niepełnosprawnych intelektualnie, dzieci głuchoniemych, ociemniałych. Zwrócono uwagę również na dzieci przewlekłe chore lub chorujące długo, które nie powinny być pozbawione nauki szkolnej (np. w referacie wspomnianego E. Godlewskiego)²¹⁴. Zajmowano się też opieką nad dzieckiem opuszczonym i moralnie zaniedbanym. Stan opieki w tym obszarze przedstawił w jednym z fragmentów swego przemówienia – wygłoszonego, jak zostało to już wspomniane, w imieniu władz państwowych – minister pracy i opieki społecznej Marian Kościółkowski. „Państwo – mówił – utrzymuje 42 000 dzieci w zakładach opiekuńczych i 10 000 w rodzinach zastępczych”. W dyskusji podkreślano, że w sytuacji, kiedy rodzina nie może zapewnić swojemu potomstwu odpowiednich warunków wychowawczych – tak samo jak w przypadku dzieci osieroconych lub opuszczonych – należy je kierować do rodzin zastępczych. W przyjętych na Kongresie Dziecka wnioskach domagano się w konsekwencji – jako „zadania wymagającego jak najszybszego załatwienia” – zakładania domów wychowawczych, szukania rodzin zastępczych,

²¹³ *Ogólnopolski Kongres Dziecka*, „Życie Młodych” 1938, nr 12, s. 395; *Wnioski Związku Nauczycielstwa Polskiego...*, s. 112.

²¹⁴ *Pierwszy Ogólnopolski Kongres Dziecka*, „Przegląd Społeczny” 1938, nr 12, s. 292; *Ogólnopolski Kongres Dziecka*, „Życie Młodych” 1938, nr 11, s. 356.

„ale pozostających na odpowiednim poziomie moralnym i etycznym”²¹⁵.

Charakterystyczny był fakt, że kiedy podejmowano problem optymalnego modelu instytucji opiekuńczej dla dzieci opuszczonych – co jest zgodne ze współczesną tendencją w zakresie opieki całkowitej nad dzieckiem – preferowano instytucję rodziny zastępczej. Podkreślano także znaczenie wykorzystywania wzorów życia rodzinnego w wychowaniu zakładowym. Związane to było z podkreślaną w czasie kongresu, szczególnie przez Józefa Czesława Babickiego, tezą o podstawowej roli rodziny w wychowaniu i w rozwoju dziecka.

Na Kongresie Dziecka podjęto również problem opieki nad młodzieżą w wieku poszkolnym. W tym zakresie eksponowano potrzebę organizacji szerokiej sieci specjalnych świetlic i klubów dla młodzieży. Rozważano nawet celowość utworzenia ósmej klasy w szkołach powszechnych dla młodzieży przed osiemnastym rokiem życia, w której zajmowano by się jej przygotowaniem zawodowym²¹⁶.

Zagadnienia opieki nad dziećmi i młodzieżą omawiane były również podczas IV Kongresu Pedagogicznego w 1939 roku. Antoni B. Dobrowolski, autor jednego z głównych referatów, w swoim wystąpieniu podejmował m.in. problem opieki nad dzieckiem w wieku przedszkolnym, opowiadając się za tworzeniem „przedszkoli, które by wypełniły brak kulturalnego przygotowania w domu do uczenia się w szkole” i byłyby bezpłatne²¹⁷. Z wystąpień w sekcjach na uwagę zasługują dwa referaty: z sekcji II – Marii Grzywak-Kaczyńskiej „Opieka psychologiczno-społeczna nad dzieckiem wstępującym do szkoły” oraz w sekcji III – Marii Uklejskiej „Funkcje społeczne przed-

²¹⁵ *Pierwszy Ogólnopolski Kongres Dziecka „Przegląd Społeczny”* 1938, nr 12, s. 290-291; *Ogólnopolski Kongres Dziecka, „Życie Młodych”* 1938, nr 11, s. 355.

²¹⁶ *Ogólnopolski Kongres Dziecka, „Życie Młodych”* 1938, nr 11, s. 358, nr 12, s. 392.

²¹⁷ *Plon rzetelnego trudu...*, s. 817.

szkoli”. M. Grzywak-Kaczyńska podjęła problem dojrzałości szkolnej dzieci wstępujących do szkoły. Wskazała, że poziom rozwoju fizycznego i umysłowego dzieci przed rozpoczęciem obowiązków szkolnych jest różny na skutek odmiennych warunków życia. Ważne jest w tym kontekście wyrównywanie braków rozwojowych u dzieci. Jej zdaniem, „to kompensowanie powinno mieć przede wszystkim miejsce w okresie przedszkolnym dziecka”, ponieważ „prawidłowe przystosowanie się dziecka do tej formy, jaką jest szkoła, jest decydujące dla jego całego życia”²¹⁸. Wspominana druga referentka (M. Uklejska) podkreśliła, że przedszkole uspołecznia dzieci, umożliwia matkom pracę zawodową, zapewnia dzieciom odpowiednie warunki higieniczne i wychowawcze²¹⁹.

Należy zauważyć, że w uchwałach warszawskiego kongresu podkreślono, że 7-letnia szkoła powszechna, będąca podstawą całego systemu szkolnego, powinna być poprzedzona „upowszechnionym przedszkolem”. Wyrażono opinię, że kongres z uwagi na doniosłą rolę wychowawczą i społeczną przedszkoli, a zwłaszcza znaczenie tych instytucji dla dzieci rodzin, w których matki pracują zarobkowo, przyjmuje za zasadę ich powszechność, bezpłatność i publiczny charakter²²⁰.

Na czwartym kongresie omawiano również problem opieki nad dzieckiem uczącym się. Żądano szerszego udostępnienia szkolnego kształcenia na poziomie ponadpodstawowym (zwłaszcza dla młodzieży wiejskiej) poprzez jego bezpłatność dla wszystkich tych, których rodzice mają dochody poniżej pewnego poziomu, rozbudowę systemu stypendiów (już od szkoły średniej, a nawet i szkoły powszechnej), burs (wystąpienie Stanisława Rychlińskiego). Na zakończenie kongresu podkreślano: „każda jednostka ma ... równe prawo do oświa-

²¹⁸ Tamże, s. 826, 827.

²¹⁹ Tamże, s. 827.

²²⁰ *Uchwały IV Kongresu Pedagogicznego*, „Głos Nauczycielski” 1939, nr 37, s. 851-852.

ty... Trudności materialne nie mogą być dla nikogo przeszkodą w zdobyciu wiedzy”²²¹.

Na kongresie tym podjęto także problem opieki nad dzieckiem niepełnosprawnym. Kongres („widząc konieczność energicznego zajęcia się sprawą szkolnictwa specjalnego”) stanął na stanowisku, iż:

- a) wszystkie dzieci anormalne: niewidome, głuchonieme, upośledzone umysłowo i zaniedbane moralnie – winny być umieszczone w szkołach specjalnych;
- b) ze względu na właściwości dzieci anormalnych i cele wychowawcze szkoły, obowiązek szkolny dla tych dzieci winien być przedłużony;
- c) w związku z uchwaleniem i wprowadzeniem w życie obowiązku szkolnego dla dzieci anormalnych winna być opracowana i realizowana sieć szkolna, w której dla dzieci ze wsi i małych osiedli należy przewidzieć zakłady z internatami”²²².

Z uwagi na ówczesną sytuację międzynarodową i zagrożenie wybuchem wojny ostatni kongres pedagogiczny w Drugiej Rzeczypospolitej wezwał w uchwałach końcowych „ogół nauczycielstwa wszelkich typów do odpowiedniego przygotowania się w celu należytego zorganizowania opieki nad dzieckiem w czasie wojny”²²³.

2.5. Zagadnienia oświaty pozaszkolnej i edukacji dorosłych

Podczas obrad wymienianych powyżej ogólnopolskich kongresów i zjazdów pedagogicznych podejmowano również – w mniejszym bądź większym zakresie – także problemy z zakresu kształcenia dorosłych i oświaty pozaszkolnej. Ta

²²¹ *Plon rzetelnego trudu...*, s. 825, 834.

²²² *Uchwały IV Kongresu Pedagogicznego...*, s. 852.

²²³ Tamże, s. 851.

dziedzina edukacji – na co już wskazywano – była w Polsce międzywojennej ważnym obszarem przedsięwzięć edukacyjnych i aktywności oświatowej.

Choć w oświacie pozaszkolnej okresu międzywojennego – jak już stwierdzono – nadal dominowała funkcja kompensacyjna, to coraz większą uwagę poświęcano właściwej funkcji tej edukacji – łączącej się z aktywnością edukacyjną na poziomie wyższym niż elementarny i z przygotowaniem jej uczestników do czynnego udziału zarówno w życiu kulturalnym i społecznym w najbliższym środowisku, jak i poza nim. W tej ewolucji pozaszkolnej oświaty w Polsce międzywojennej pewną rolę odegrały również zwoływane w niej zjazdy i kongresy pedagogiczne, podczas których podejmowane były – mniej czy bardziej bezpośrednio – problemy związane z tą dziedziną edukacji.

Na Sejmie Nauczycielskim problemy oświaty pozaszkolnej i oświaty dorosłych omawiane były przede wszystkim w sekcji trzeciej zjazdu, kierowanej – co można przypomnieć – przez ks. Antoniego Ludwiczaka z Poznania (współorganizatora i działacza Towarzystwa Czytelni Ludowych, w nieodległej przyszłości – w 1921 roku – twórcy pierwszego w niepodległej Polsce uniwersytetu ludowego, w Dalkach²²⁴) i Antoniego Konewkę z Warszawy (współzałożyciela Centralnego Biura Kursów dla Dorosłych). Wystąpienia uczestników sekcji koncentrowały się w dużej mierze na kwestii udziału państwa, samorządów i organizacji społecznych w pracy oświatowej z dorosłymi. Przedstawiciel Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Aleksander Janowski (naczelnik Wydziału Oświaty Pozaszkolnej), określając obszary oświaty pozaszkolnej, stwierdził zarazem, iż musi ona „oprzeć się przede wszystkim na inicjatywie społecznej... państwo zaś musi zastrzec sobie prawo czuwania nad tą dziedziną pra-

²²⁴ Zob. szerzej B. Dąbrowska, *Zapałał światła w mroku, budził życie polskie...*: ks. Antoni Ludwiczak, Poznań 1988.

cy”²²⁵. W istocie nie udzielił jednoznacznej odpowiedzi na pytanie: „Co przypadnie do roboty społeczeństwu, a co państwu?”²²⁶. Wspomniany ks. A. Ludwiczak występował przeciw ograniczaniu działalności organizacji społecznych i sprawowaniu ich do roli „organów wykonawczych inicjatywy rządowej”. Jego zdaniem, oświata pozaszkolna powinna znajdować się tylko w ręku społeczeństwa²²⁷. Uczestnicząca w dyskusji Władysława Weychert-Szymanowska (w imieniu Komisji dla Organizacji Prac Oświatowych przy Zrzeszeniu Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych), zwracając uwagę na ogrom potrzeb oświatowych, niski poziom wykształcenia ówczesnego społeczeństwa i niedostateczne kompetencje pracowników oświatowych, wskazywała na konieczność intensywnej pracy pedagogicznej centrali rządowej i godziła się na nadzór w terenie nad oświatą dorosłych szkolnego inspektora powiatowego. Z kolei Helena Radlińska, przeciwstawiając się traktowaniu tej dziedziny edukacji w kategoriach działalności filantropijnej, wystąpiła jednak przeciwko nakładaniu na inspektorów szkolnych obowiązku opiekowania się pozaszkolnymi pracami oświatowymi. W jej opinii władze szkolne powinny przede wszystkim zapewnić wysoki poziom wykształcenia ogólnego i metodycznego pracownikom oświatowym, popularyzować wydawnictwa, organizować wystawy²²⁸.

Zjazd wskazał na ważne miejsce oświaty pozaszkolnej w systemie edukacji narodowej. Uznał, „że praca oświatowa pozaszkolna młodzieży i dorosłych stanowi jeden z najważ-

²²⁵ *O szkołę polską. Pierwszy Ogólnopolski Wielki Zjazd Nauczycielski...*, s. 64.

²²⁶ Cyt. za: J. Sutyła, *Miejsce kształcenia dorosłych w systemie oświatowym II Rzeczypospolitej*, Wrocław 1982, s. 34.

²²⁷ *O szkołę polską. Pierwszy ogólnopolski Wielki Zjazd Nauczycielski...*, s. 68.

²²⁸ Tamże, s. 69-72

niejszych działów wychowania i nie może być traktowana jako pomocnicza działalność filantropijna. Dlatego należy wszelkimi środkami dążyć do wytworzenia zastępu działaczy kulturalnych z wysokim wykształceniem ogólnym i fachowym oraz specjalnym wyszkoleniem metodycznym²²⁹. W uchwałach podkreślono w szczególności potrzebę zwalczania analfabetyzmu i szerzenia wiedzy elementarnej. Nie określono jednak precyzyjnie kompetencji państwa, samorządów i organizacji społecznych w obszarze oświaty pozaszkolnej. Opowiedziano się generalnie – co znalazło potwierdzenie podczas obrad plenarnych – za oparciem tej dziedziny oświaty na szerokiej inicjatywie społecznej i samopomocy społecznej. Pomoc organów państwowych (tak moralna, jak i materialna) winna być skierowana do tych przypadków, gdzie sama ingerencja samorządów i zrzeszeń społecznych nie wystarcza, gdzie społeczeństwo, mimo wysiłków, nie może podołać potrzebom. Zgodzono się zarazem z opinią, iż państwo winno dopomagać instytucjom społecznym w celu „wzniesienia pracy oświatowej na wyższy poziom techniki”²³⁰.

Podczas obrad poznańskiego kongresu zdominowanych kwestią programu wychowawczego szkoły polskiej problematyka związana z oświatą pozaszkolną i kształceniem dorosłych nie była bezpośrednio szerzej omawiana. Choć przyznać należy, że tego obszaru edukacji – nie tylko szkoły – dotyczyły również treści przedstawionej podczas kongresu koncepcji wychowania państwowego. Szerokie ujmowanie problematyki teleologicznej i odnoszenie jej do różnych pól edukacji znalazło potwierdzenie m.in. w nadesłanym referacie Floriana Znanickiego. Socjolog ten wyraził opinię, iż „jedynym skutecznym przygotowaniem do dobrowolnej, a wytrwałej działalności kulturalnej jest samokształcenie indywidualne i najlep-

²²⁹ Tamże, s. 238.

²³⁰ J. Sutyła, *Miejsce kształcenia dorosłych w systemie oświatowym II Rzeczypospolitej*, Wrocław 1982, s. 36-37.

szym przygotowaniem do harmonijnej, a swobodnej współpracy z innymi jest współdziałanie w samokształceniu²³¹.

Problematyka dotycząca oświaty pozaszkolnej wśród młodzieży znalazła się na kongresie poznańskim także w wystąpieniach dotyczących samego szkolnictwa, choćby w referacie nt. szkoły średniej S. Świdwińskiego. Autor zwrócił w nim uwagę m.in. na życie młodzieży poza szkołą (na funkcjonowanie burs i internatów, organizacji pozaszkolnych, harcerstwa, bibliotek, teatru, ogrodów i boisk)²³².

Problematyka oświaty pozaszkolnej zaznaczyła swoją pewną obecność na kongresie wileńskim. Wśród zagadnień podejmowanych na nim znalazły się również problemy rozwoju czytelnictwa. Na ich temat mówiła m.in. Helena Radlińska, podkreślając rolę szkoły we wdrażaniu do niego. Stwierdzała, że wyniki pracy szkolnej w tym zakresie „można mierzyć wedle tego czy i w jakim stopniu książka pozostaje towarzyszką w życiu poszkolnym”. Zwracała uwagę, że szkoła może wiele zdziałać na tym polu także w odniesieniu do jej otoczenia społecznego. Winna jednak w tym zakresie – poza organizacją wieczorów literackich i przedstawień – współdziałać z bibliotekami powszechnymi, z organizacjami oświaty pozaszkolnej, z teatrem (amatorskim ruchem teatralnym). Szkoła może być również miejscem działania biblioteki wypełniającej szerszą misję biblioteki publicznej²³³. Na temat bibliotek dla dzieci i młodzieży wypowiadała się w jednej z grup dyskusyjnych kongresu M. Gutrówna. Obok bibliotek szkolnych omawiała również dostępność dla dzieci i młodzieży bibliotek publicznych. Sugerowała na przykład, aby biblioteki takie znajdowały się „w gmachu oddzielnym lub słuszniej: oddzielnym skrzydle biblioteki dla dorosłych”. Praca takich bibliotek po-

²³¹ *Kongres pedagogiczny w Poznaniu*, „Praca Szkolna” 1929, nr 7, s. 217.

²³² Tamże, s. 202.

²³³ H. Radlińska, *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, w: *II Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego w Wilnie...*, s. 100 i in.

winna trwać cały rok, bez przerwy. Z nimi też powinny współpracować szkoły²³⁴.

Należy przyznać, że o ile obecna była podczas obrad kongresu wileńskiego problematyka dotycząca oświaty poza szkolnej stanowiącej swoiste, równoległe, dopełnienie edukacji szkolnej, to jednak sama tematyka związana z oświatą dorosłych (w całym tego słowa znaczeniu) potraktowana została w sposób marginalny.

Podczas obrad kongresu lwowskiego centralne miejsce zajęła – jak już nadmieniano – reforma szkolna. W jej cieniu podjęto także problematykę oświaty pozaszkolnej i edukacji dorosłych. Podczas obrad plenarnych w trzecim dniu kongresu z referatem na temat „roli oświaty pozaszkolnej w ustroju szkolnictwa” wystąpił Aleksander Patkowski, znany działacz i teoretyk oświaty dorosłych w Drugiej Rzeczypospolitej, główny ideolog polskiego regionalizmu²³⁵. Już na wstępie swego wystąpienia podkreślił z satysfakcją, że ustawa z 11 marca 1932 roku inicjująca reformę szkolną „przewiduje obok siedmioletniego dla każdego dziecka obowiązku szkolnego: 1. dokształcanie obowiązkowe do lat 18; 2. szkoły, kursy dokształcające oraz instytucje oświaty pozaszkolnej dla młodzieży powyżej lat 18 oraz dorosłych, umożliwiające pogłębianie

²³⁴ M. Gutrówna, *Biblioteki dla dzieci*, w: *II Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego w Wilnie...*, s. 321-326.

²³⁵ Szerzej na temat A. Patkowskiego m.in. w: D. Koźmian, *Poglądy społeczno-pedagogiczne Aleksandra Kazimierza Patkowskiego (1890-1942)*, Szczecin 1994; D. Żołądź-Strzelczyk, W. Jamrozek, *Edukacja regionalna w ujęciu Aleksandra Kazimierza Patkowskiego*, w: *Edukacja regionalna*, red. A.W. Brzezińska i in., Warszawa 2006. Program regionalizmu polskiego przygotowany przy dużym udziale A. Patkowskiego i ogłoszony przez Radę Naukową Sekcji Powszechnych Uniwersytetów Regionalnych Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, jeszcze w 1926 roku, zakładał konieczność przystosowania działalności społeczno-kulturalnej (w tym i pracy oświatowej) do „miejscowych warunków fizjograficznych, etnicznych i społeczno-gospodarczych” (*Program regionalizmu polskiego*, „Polska Oświata Pozaszkolna” 1926, nr 4-5, s. 222).

i rozszerzanie wykształcenia; 3. otoczenie opieką i pomocą samouctwa, zdobywającego wykształcenie poza szkołą”. W dalszej części swego wystąpienia zwracał uwagę, że „ściślej rozumiana oświata dorosłych”, wykraczająca poza wiek 18 lat, „operuje odmiennymi metodami oddziaływania”. Kreślił też zadania oświaty dorosłych, która nie powinna spełniać tylko roli pomocniczej i uzupełniającej wobec szkoły. Winna ona „rozwinąć się do samodzielnej roli w «kształceniu ogółu na świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli Rzeczypospolitej»”. Przede wszystkim „ma ona współdziałać w udostępnianiu wszelkich form życia kulturalnego narodu i kierować umiejętnością właściwego z tych dóbr korzystania narastających do czynnej roli nowych warstw społecznych”. Oświata dorosłych w tym znaczeniu stawała się zatem – w opinii A. Patkowskiego – ważnym czynnikiem awansu społecznego i kulturalnego marginalizowanych dotąd środowisk społecznych, urzeczywistniania ich aspiracji związanych z uczestnictwem w życiu narodu i jego kulturze (z uwzględnieniem określonych odmienności charakteryzujących miasto i wieś)²³⁶.

Podczas obrad IV Kongresu Pedagogicznego dominowała wprawdzie problematyka szkolna oraz edukacji dzieci i młodzieży, to jednak wiele treści prezentowanych podczas niego odnosiło się także – choć nie zawsze wprost – do obszaru oświaty dorosłych. Z pewnością dotyczyły również tej dziedziny oświaty przywoływane już uchwały kongresu wskazujące na cele pracy wychowawczej czy podstawy ideowe i funkcje edukacji.

Także oświaty dorosłych dotyczyła m.in. treść referatu przygotowanego na kongres przez H. Radlińską. Autorka podkreślała w nim, że wychowanie „liczy się z cechami

²³⁶ A. Patkowski, *Rola oświaty pozaszkolnej w ustroju szkolnictwa*, w: *III Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego we Lwowie od 17-21 czerwca 1933 r.*, s. 48 i in.

i rolą w życiu okresów rozwoju człowieka, w wyniku tego przekracza mury dziedzińców i szkół... Dąży do ograniczania roli wychowawców na rzecz samokształcenia (samowychowania) i – dzięki wkraczaniu w świat dorosłych – coraz wyraźniej usuwa pośrednictwo w przejmowaniu dóbr kulturalnych”²³⁷.

Należy zaznaczyć, że problematyka oświaty dorosłych znalazła bezpośrednie odbicie przede wszystkim w obradach sekcyjnych kongresu. Na temat tej dziedziny edukacji swój referat wygłosił Kazimierz Maj, znany wówczas działacz ruchu nauczycielskiego, w przeszłości aktywny uczestnik szerokiego nurtu pracy oświatowej w środowisku wiejskim, a w trakcie kongresu członek jego prezydium. W wystąpieniu „Ustrój szkolny a oświata dorosłych” już na wstępie podkreślił, że „oświata dorosłych winna w systemie edukacyjnym stanowić czynnik zaspokajający całokształt potrzeb dorosłych w dziedzinie kultury ogólnej i zawodowej, pojętej jako: a) upowszechnianie zdobyczy kultury; b) upowszechnianie udziału w twórczości kulturalnej...”²³⁸. Wymieniając tę drugą funkcję oświaty dorosłych, opowiadał się w konsekwencji za programami akcentującymi kreatywne funkcje pracy oświatowej, coraz bardziej promowanymi i realizowanymi w Polsce międzywojennej. K. Maj postulował zarazem stworzenie „publicznego i powszechnego systemu oświaty dorosłych w postaci szkół i kursów dla dorosłych, uniwersytetów powszechnych, publicznych bibliotek oświatowych, teatrów zawodowych, kin oświatowych, domów oświatowych i świetlic, muzeów”. Domagał się wprowadzenia ustawy, „która by na państwo, samorząd terytorialny i samorząd gospodarczy nałożyła obowiązek prowadzenia oświaty dorosłych”. Podkreślając rolę państwa i samorządu terytorialnego w pozaszkolnej pracy

²³⁷ *Rola wychowania w przebudowie społecznej*, „Głos Nauczycielski” 1939, nr 56, s. 815.

²³⁸ *Obrady w sekcjach*, „Głos Nauczycielski” 1939, nr 36, s. 824.

oświatowej nie eliminował jednak tzw. „społecznej oświaty dorosłych”, prowadzonej przez „dobrowolne organizacje społeczne”, uznając, że winna ona otrzymywać „pomoc moralną i materialną ze strony związków publicznych”²³⁹. Postulaty zgłaszane przez K. Maja zostały przyjęte przez kongres i znalazły się w treści jego uchwał.

Stanisław Rychliński, także w obradach sekcyjnych, postulował w swoim referacie, że „należałoby umożliwić więcej uzdolnionym ludziom dorosłym uzupełnianie wykształcenia i zdobywanie dyplomów równoznacznych ze szkolnymi”²⁴⁰. W pewnym stopniu problematyki oświaty dorosłych dotyczył również (głównie w pierwszej jego części) referat wygłoszony w tych obradach przez Aleksandra Patkowskiego „Regionalizm w nauczaniu i wychowaniu”. Współtwórca polskiego programu regionalizmu w Polsce międzywojennej stwierdzał m.in., że „regionalizm jest metodą związaną z zasobem treści, która łączy człowieka z ziemią i z dynamiką zjawisk, wynikających z tego związku; w zastosowaniu praktycznym – w różnych dziedzinach życia zbiorowego, a więc gospodarczej, a zwłaszcza kulturalnej – jest regionalizm ideą zmierzającą do wzmożenia energii i sił twórczych”²⁴¹.

W obradach sekcyjnych IV Kongresu Pedagogicznego uczestniczył aktywnie również twórca koncepcji „chłopskiej szkoły” – wiejskiego uniwersytetu ludowego – Ignacy Solarz, który w swoim wystąpieniu domagał się „takiej przebudowy ustroju Polski, aby wieś i jej ludność miały możliwość wszechstronnego rozwoju gospodarczego i kulturalno-oświatowego”. Na temat funkcji społecznych internatowych uniwersytetów chłopskich mówił natomiast inny działacz i teoretyk ruchu uniwersytetów ludowych – Władysław Radwan. Pod wpływem jego wystąpienia kongres przyjął uchwałę domagającą się od władz pań-

²³⁹ Tamże.

²⁴⁰ Tamże, s. 825.

²⁴¹ Tamże, s. 826.

stwowych i samorządowych „materialnego i moralnego poparcia w zakładaniu i utrzymywaniu tych uniwersytetów”²⁴².

IV Kongres Pedagogiczny, nawiązując w wielu kwestiach do programu oświatowego Sejmu Nauczycielskiego (sprzed dwudziestu lat), uczynił to także w odniesieniu do problematyki oświaty dorosłych, a przede wszystkim do dyskusji na temat roli państwa, samorządu terytorialnego i inicjatywy społecznej w tej dziedzinie edukacji. W swoich uchwałach, stając na stanowisku, że „oświata dla dorosłych powinna zaspokajać całokształt potrzeb dorosłych w dziedzinie kultury”, uznawał jednocześnie za konieczne ustawowe nałożenie na państwo i samorząd „obowiązku prowadzenia oświaty dorosłych przy uwzględnianiu czynnika społecznego”. Sama zaś „społeczna oświata dorosłych winna być w stopniu należytym popierana moralnie i materialnie przez samorząd i państwo”²⁴³. Należy przyznać, że problemy związane z oświatą dorosłych, które były podejmowane podczas obrad kongresu warszawskiego i które znalazły też odbicie w treściach jego uchwał ilustrowały zmiany, jakie dokonały się w teorii i praktyce oświaty pozaszkolnej w Polsce międzywojennej.

2.6. Problemy teoretyczno-metodyczne i nowatorstwa pedagogicznego

Podczas obrad zjazdów i kongresów pedagogicznych w Polsce międzywojennej podejmowane były teoretyczno-metodyczne zagadnienia edukacji i problemy nowatorstwa pedagogicznego. Dotychczasowe rozważania wskazują już na duże zainteresowanie ich uczestników i organizatorów przesłankami teoretycznymi zagadnień ustrojowo-organizacyjnych szkolnictwa, pedeutologicznych, teleologicznych edukacji, oświaty

²⁴² Tamże, s. 826, 829.

²⁴³ *Uchwały IV Kongresu Pedagogicznego*, „Głos Nauczycielski” 1939, nr 37, s. 853.

dorosłych, problematyki opieki nad dziećmi i młodzieżą. Charakterystyczny jest fakt, że problemy te podejmowane były w szerokich kontekstach teoretycznych, m.in. pod wpływem teoretyków edukacji i przedstawicieli nauk z nią związanych obecnych podczas kongresów i zjazdów, i przy ich bezpośrednim udziale w obradach i dyskusjach.

Znamienne jest szerokie ujmowanie podczas zjazdów i kongresów pedagogicznych pojęć wychowania i edukacji. Już podczas obrad Sejmu Nauczycielskiego pojęcia te odnoszono na przykład również do pracy oświatowej pozaszkolnej wśród młodzieży i dorosłych. H. Radlińska, biorąca w nich udział, uznała, że owa praca oświatowa stanowi „jedno z najważniejszych działów wychowania narodowego”²⁴⁴. Z kolei Florian Znaniecki w referacie włączonym do porządku obrad poznańskiego kongresu w 1929 roku, obok pojęcia wychowania, które jego zdaniem „w utartem znaczeniu tego słowa przygotowuje tylko do działalności pod naciskiem społecznym i zapobiega anarchii tylko przez to, że uczy podporządkowywać się przymusowi”, podkreślał zarazem znaczenie samokształcenia, które przyczynia się więcej do indywidualnego rozwoju i „daleko lepiej przygotowuje jednostkę do uczestnictwa w życiu nowoczesnych społeczeństw cywilizowanych” niż tradycyjnie rozumiane wychowanie²⁴⁵. Swoistą interpretację pojęcia wychowania przedstawiła wspomniana wielokrotnie H. Radlińska podczas obrad kongresu warszawskiego w 1939 roku. W przywoływanym już wcześniej referacie „Rola wychowania w przebudowie społecznej” konstatowała – już na jego wstępie – że „wychowanie jest gałęzią twórczości kulturalnej i posiada cechy wspólne z innymi dziedzinami twórczości”. Poza zakres wychowania – w ściślejszym znaczeniu – wyłączała

²⁴⁴ *O szkołę polską. Pierwszy Ogólnopolski Wielki Zjazd Nauczycielski...*, s. 70.

²⁴⁵ *Kongres Pedagogiczny zorganizowany przez Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych...*, s. 117-118.

wszelkie prace „podejmowane dla przysposobienia młodych generacji do życia w społeczeństwie”. Twierdziła, że „poza wychowaniem pozostają liczne zabiegi, które kształtują postępowanie ludzkie samym tylko nakazem lub naciskiem, agitacją i układem warunków zewnętrznych”. Traktując wychowanie jako rodzaj twórczości, podkreślała, iż „wychowanie interesuje się nie tylko zadaniami grupy dziś kierowniczej, lecz również możliwościami utajonymi w każdej jednostce i w masach narodu. Uznaje odrębne wartości jednostek i wspólną im godność ludzką, wolność woli ludzkiej i dążenia wynikające ze współżycia społecznego”. Dąży też, na co zwracał już uwagę cytowany F. Znaniecki, „do ograniczenia roli wychowawców na rzecz samokształcenia (samowychowania)”. Reprezentując społeczną orientację w ówczesnej polskiej pedagogice, przeciwstawiała się jednak ujmowaniu wychowania w kategoriach procesu urabiania. Według niej „wychowanie przekazuje podstawowe dobra duchowe i czuwa nad harmonijnym rozwojem sił w przeciwstawieniu do ich urabiania dla doraźnej korzyści²⁴⁶.

Podczas obrad kongresów pedagogicznych wielokrotnie zwracano uwagę na znaczenie dla dociekań o wychowaniu nauk pomocniczych, zwłaszcza psychologii. Już na Sejmie Nauczycielskim z referatem „O znaczeniu badań psychologicznych w szkole” wystąpił Tadeusz Jaroszyński²⁴⁷. Z kolei na znaczenie podstawy psychologicznej (obok fizjologicznej) w opracowaniu programów nauczania mówił podczas kongresu poznańskiego m.in. Stanisław Świdwiński²⁴⁸.

Wiele uwagi zastosowaniu badań psychologicznych w edukacji i pedagogice poświęcono przede wszystkim na II Kongresie Pedagogicznym w Wilnie. Pedagog i zarazem psycholog – Maria Lipska-Librachowa, we wspomnianym już wystąpie-

²⁴⁶ „Głos Nauczycielski” 1939, nr 36, s. 815.

²⁴⁷ *O szkołę polską. Pierwszy Ogólnopolski Wielki Zjazd Nauczycielski...*, s. 213-214.

²⁴⁸ *Kongres Pedagogiczny zorganizowany przez Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych...*, s. 49.

niu, przedstawiła kierunki ówczesnej psychologii i ich użyteczność dla polskiej pedagogiki. W końcowej części referatu zadawała m.in. pytanie: „jaką postawę zająć powinna współczesna pedagogika wobec prądów nurtujących współczesną psychologię, jaką ma wybrać drogę, czy ma być pedagogiką behawiorystyczną, psychoanalityczną czy strukturalną”? W odpowiedzi na nie mówiła: „Nie przesądzając o przyszłości, nie przesądzając o możliwości stworzenia systemu pedagogiki konsekwentnie wypracowanego w ramach któregośkolwiek z tych kierunków, stwierdzić należy, że pedagogika szuka u psychologii podstaw naukowych, przydatnych ze stanowiska potrzeb wychowania, skutecznego oddziaływania wychowawczego. Potrzebne jej są pewne fakty, zgromadzone w sposób naukowy, dające gwarancję ścisłości, pewne naukowe oświetlenie tych faktów, dające gwarancję obiektywizmu. Tego materiału pedagogika szukać może w psychologii takiego, czy innego kierunku, może wybierać pojęcia wypracowane przez poszczególne kierunki współczesnej wiedzy i oceniać je z punktu widzenia płodności i przydatności do zadań wychowania”. Uznawała, że takie podejście dyktowane jest pragmatyzmem i praktycznością i wynika z tego, że pedagogika jest teorią wychowania, i że „ostateczne zagadnienia, które ona formułuje, sprowadzają się zawsze do zagadnienia: jak należy postępować, co należy robić, aby pożądaný cel osiągnąć”²⁴⁹.

Zagadnienie zastosowań psychologii w edukacji przewijało się w wielu innych jeszcze wystąpieniach kongresu wileńskiego (w szczególności M. Grzywak-Kaczyńskiej i J. Krasuskiej-Bużyckiej). Obecne było w dużym wymiarze również podczas obrad III Kongresu Pedagogicznego we Lwowie. Na temat psychologicznych podstaw nowych programów nauczania mówił – podczas obrad plenarnych w drugim dniu kongresu – ministerialny instruktor Jan Kuchta. Podkreślał m.in., że uznanie psychiki wychowanka winno stanowić punkt wyjścia pracy

²⁴⁹ *II Kongres Pedagogiczny Związku...*, Warszawa 1932, s. 46-47.

szkolnej. Jego zdaniem, twórcom nowych programów nauczania w szkołach powszechnych i średnich wprowadzonych w ramach reformy szkolnej przyświecało pragnienie dostosowania materiału nauczania do struktury psychicznej młodzieży polskiej „w poszczególnych fazach jej rozwoju, by był zgodny z jej zainteresowaniami”²⁵⁰. W swoim wystąpieniu rozwinął dość szczegółowo podstawy i wskazania psychologii przy doborze materiału i sposobów nauczania, z uwzględnieniem psychiki nie tylko dziecka w ogóle, ale w szczególności dziecka polskiego i w odniesieniu do różnych środowisk społecznych: wiejskiego, miejskiego i proletariackiego. W komentarzu do referatu J. Kuchty stwierdzano, że według referenta „w myśl wskazań psychologii dziecka zastosowane być muszą metody pracy ochotniczej, grupowej, warsztatowej itp. oraz odpowiedni dobór materiałów”²⁵¹. Przesłanki psychologiczne obecne były również w innych wystąpieniach prezentowanych na kongresie (zarówno podczas obrad plenarnych, jak i w komisjach), również w plenarnym referacie Tadeusza Zyglera „Zagadnienia wychowania fizycznego w nowej szkole” (nie tylko w kontekście kształtowania charakteru w ramach tej dziedziny edukacji)²⁵².

Podstawy psychologiczne programów nauki szkolnej podjęte zostały również podczas obrad ostatniego kongresu pedagogicznego w 1939 roku. Z referatem na ten temat (jednym z głównych na kongresie) wystąpił podczas trzeciego dnia obrad znany wówczas współtwórca polskiej psychologii rozwojowej, wychowawczej i społecznej – Stefan Baley²⁵³. Podkreślał m.in., że program nauki szkolnej winien liczyć się z głównymi liniami rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży

²⁵⁰ III Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego we Lwowie od 17-21 czerwca 1933 r., s. 74.

²⁵¹ Tamże, s. 6.

²⁵² Tamże, s. 91-95.

²⁵³ Zob. np. A. Zych, *Baley Stefan (1885-1952)*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. I, Warszawa 2003, s. 309-310.

(łącznie ze stosowanymi przy nauce metodami). Uznając dotychczasowy dorobek w tym zakresie edukacji szkolnej, zwracał jednak uwagę, że nadal konieczne jest „rozbudowanie psychologii poszczególnych przedmiotów szkolnych, która stanowiłaby psychologiczną podbudowę dydaktyki tych przedmiotów”. Interesująca była propozycja S. Baleya, że postulowana przez niego „psychologia przedmiotów szkolnych” nie może być opracowana przez samych tylko psychologów. Wymaga ona „ścisłej współpracy psychologów szkolnych oraz nauczycieli poszczególnych przedmiotów”. Ważną rolę w tym zakresie powinien odegrać Instytut Pedagogiczny ZNP w Warszawie²⁵⁴ (którego był wówczas dyrektorem). Z kolei podczas obrad sekcyjnych o podstawach psychologicznych opieki nad młodzieżą opuszczającą szkoły powszechne mówiła wspomniana J. Krasuska-Bużycka, a na temat opieki nad dzieckiem wstępującym do szkoły – M. Grzywak-Kaczyńska²⁵⁵.

Podczas obrad tego kongresu Henryk Rowid, w kontekście rozważań na temat kształcenia nauczycieli, wskazywał na znaczenie dla edukacji takich nauk, jak psychologia i filozofia. W swoich konkluzjach dotyczących programu kształcenia nauczycieli w ramach postulowanych przez siebie „akademii pedagogicznych” (kształcących nauczycieli szkół powszechnych na poziomie szkoły wyższej) zwracał uwagę, iż naukami pomocniczymi pedagogiki są: filozofia, socjologia, „biologia wychowawcza” i higiena. Natomiast tzw. „psychologię pedagogiczną” – obok pedagogiki ogólnej i dydaktyki oraz dziejów szkolnictwa i doktryn pedagogicznych – włączył do nauk pedagogicznych²⁵⁶.

Jak już zaznaczano, duży wpływ na teorię i praktykę edukacyjną w Polsce międzywojennej wywarł ruch „nowego wychowania”. Idee „nowego wychowania” uzewnętrzniały się

²⁵⁴ *Plon rzetelnego trudu...*, s. 819.

²⁵⁵ Tamże, s. 821, 826.

²⁵⁶ Tamże, s. 822.

w obradach oraz końcowych uchwałach i wnioskach omawianych zjazdów i kongresów pedagogicznych. Przywoływani byli też czolowi reprezentanci tego ruchu z zagranicy.

Idee „nowego wychowania” zaznaczyły swoją obecność już podczas obrad Sejmu Nauczycielskiego. Na przykład przywoływany wielokrotnie Henryk Rowid, zabierając głos w sekcji szkolnictwa powszechnego, stwierdzał m.in: „Nauczanie w szkole powszechnej ma charakter wychowawczy, opiera się na znajomości i uwzględnianiu natury dziecka. W pierwszych miesiącach nauka winna mieć charakter pożytecznej i przyjemnej zabawy, będącej funkcją przygotowawczą do późniejszej pracy, coraz poważniejszej i bardziej systematycznej. W metodach nauczania uwzględniać trzeba przede wszystkim zasadę działania”²⁵⁷. Z kolei konieczność zastosowania „metod pracy samodzielnej” w szkole średniej podkreślał w swoim wystąpieniu w sekcji szkoły średniej (inaugurującym w niej dyskusję) Tadeusz Łopuszański²⁵⁸.

W jeszcze szerszym zakresie idee „nowego wychowania” zaznaczyły swoją obecność podczas obrad kongresu poznańskiego. Wspominano już o nawiązywaniu przez ministra WRiOP Sławomira Czerwińskiego – w wystąpieniu prezentującym zarys ideału wychowawczego polskiej szkoły – do Édouarda Claparède’a, twórcy koncepcji „szkoły na miarę dziecka”. Do idei tego nurtu myśli i praktyki edukacyjnej, zwłaszcza do amerykańskiego progresywizmu pedagogicznego, odwoływał się z kolei Romuald Petrykowski w referacie „Budowa programu szkoły powszechnej jako części składowej szkoły jednolitej”. Stwierdzał na przykład, że przed przystąpieniem do opracowania programu nauczania za punkt wyjścia należy wziąć dziecko, jego „zainteresowania aktualne, jako przejaw rozwoju, zasób doświadczeń, nabytych przed przyjściem do szkoły, kąpatrzenia na życie i w ogóle jego siły

²⁵⁷ *O szkołę polską. Pierwszy Ogólnopolski Wielki Zjazd Nauczycielski...*, s. 85.

²⁵⁸ Tamże, s. 94.

umysłowe”. Twierdził, odwołując się do jednej z prac J. Deweya („Szkoła i dziecko”): „musimy – powiada Dewey – wychodzić z dziecka, brać je za przewodnika. Ono jedynie określa jakość i ilość materiału, który wychowawca ma mu podawać do poznania. Jedyłą metodą wartościową jest ta, która kieruje rozwijającym się i przyswajającym sobie wiedzę umysłem. Przedmioty nauk są jeno pokarmem, który nie może sam się strawić i przemienić w krew, kości i mięśnie”²⁵⁹. Także, cytowany już wielokrotnie, Stanisław Świdwiński, mówiąc o postulowanej reformie programów szkoły średniej, stwierdzał jednoznacznie, że cały „układ i treść programu oraz dobór metod nauczania i środków wychowania musi być zależny od indywidualności ucznia, która stanowi punkt wyjścia całej pracy szkolnej”²⁶⁰.

Do idei „nowego wychowania” nawiązywano lub też wyrażano je w trakcie obrad kongresu wileńskiego. Obecne one były m.in. we wspomnianym już referacie Marii Lipskiej-Librachowej, dotyczącym znaczenia różnych ówczesnych kierunków psychologii dla pedagogiki. Przewijały się m.in. w referacie R. Petrykowskiego na temat „naczelných zasad dydaktycznych i organizacji nauczania w szkole ogólnokształcącej”, Hugo Kaufmana na temat „organizacji nauczania w wyższych klasach szkoły powszechnej i w szkole średniej”, Jerzego Ostrowskiego na temat „roli wychowawczej organizacji młodzieży szkolnej”²⁶¹. W końcowych wnioskach kongresu przyjęto „za konieczne tworzenie szkół o charakterze eksperymentalnym, gdzie wypracowywałyby się programy szkolne i metody nauczania i wychowania, przystosowane do właściwości psychicznych i fizycznych dzieci polskich”²⁶².

²⁵⁹ *Kongres Pedagogiczny zorganizowany przez Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych...*, Warszawa 1930, s. 35.

²⁶⁰ Tamże, s. 48.

²⁶¹ *II Kongres Pedagogiczny Związku...*, Warszawa 1932, s. 59-61, 62-69.

²⁶² Tamże, s.146.

Można skonstatować, że uczestnicy kongresu wileńskiego wykazywali dużą orientację w kwestii różnych konkretnych rozwiązań dydaktycznych wypracowanych w ramach międzynarodowego nurtu „nowego wychowania”. Na kongresie zastanawiano się na przykład, na ile może być przydatny system daltoński czy system projektów w nauczaniu języków obcych²⁶³. Idee „nowego wychowania” przyświecały także rozważaniom na temat programów nauczania innych przedmiotów i ich realizacji.

Do idei „nowego wychowania” podczas kongresu lwowskiego nawiązywał J. Kuchta w przywoływanym już referacie na temat psychologicznych podstaw programów nauczania. Wskazywał, że twórcy nowych programów szli „słusznie za wielkimi hasłami naszego stulecia”, które nawiązując do tytułu dzieła E. Key, określał „stuleciem dziecka”²⁶⁴. Do niektórych rozwiązań promowanych na gruncie „nowego wychowania” nawiązywała S. Usarkowa w referacie „Syntetyczne nauczanie a nowe programy”. Wskazywała na „wartości syntetycznych form pracy” w nauczaniu, które są w opozycji do przedmiotowego systemu nauczania. W jej opinii „struktura przedmiotów jest dziecku obca i wymaga podjęcia specjalnych zabiegów, aby je w tym kierunku uaktywnić”. Najprostszą próbą „liczenia się z dzieckiem jest scalenie materiału w tak zwanej korelacji przedmiotów. Polega ona na tym, że styczne w treści punkty różnych przedmiotów łączy się ze sobą”. Wyższymi jednak formami pracy „zapewniającymi dziecku najlepsze warunki dla jego rozwoju” są formy odrzucające przedmioty nauczania w dotychczasowym ich kształcie, wprowadzające „organiczne jednostki zajęć, w których praca ogniskuje się wokół jednej osi”. Omawiając szczegółowo nauczanie syntetyczne, jako przykłady takich form nauczania syn-

²⁶³ Tamże, s. 254-255.

²⁶⁴ *III Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego we Lwowie od 17-21 czerwca 1933 r.*, s. 74.

tetycznego wskazywała na ośrodki zainteresowań i metodę projektów. W końcowej części swojego wystąpienia wniosko- wała do kongresu, aby wypowiedział się za uwzględnieniem w „wewnętrznej przebudowie szkoły systemu pracy syntetycznej”, aby system ten wprowadzały w życie na początku „szkoły eksperymentalne oraz samodzielne i twórcze jednostki, którym należałoby dać warunki do prowadzenia klas eksperymentalnych”, a w szczególności był stosowany, „już dzisiaj”, w klasie pierwszej i drugiej szkoły powszechnej²⁶⁵.

Idee „nowego wychowania” znajdowały odbicie również w obradach Ogólnopolskiego Kongresu Dziecka. Wiceprezes Komitetu Wykonawczego Kongresu, Stanisław Dobrowolski, w referacie plenarnym „Dziecko i człowiek dorosły”, zgodnie z tymi ideami, podkreślał na przykład, że „dziecko jest wprawdzie związane z dorosłymi licznymi i silnymi więzami, ale jest różne, ma swój własny świat wewnętrzny, wymaga specjalnych warunków...”. Jak konstatował referent, „ta odrębność i swoistość dziecka nie zawsze jest zrozumiana”²⁶⁶.

Do idei „nowego wychowania” – nie zawsze może w sposób bezpośredni – nawiązywano podczas obrad kongresu warszawskiego w 1939 roku. Bezpośrednie odzwierciedlenie znalazły one jednak w referacie M. Odrzywolskiego „Programy szkolne a współczesne prądy pedagogiczne”, w których referent odwoływał się m.in. do koncepcji pedagogicznych Johna Deweya i Petera Petersena²⁶⁷. Zgodnie z duchem „nowego wychowania” IV Kongres Pedagogiczny uznał, iż „zasadniczym warunkiem postępu pedagogiki i dydaktyki jest stosowanie metody eksperymentalnej”. W uchwałach kongresu stwierdzono ponadto: „ponieważ systematyczny eksperyment peda-

²⁶⁵ Tamże, s. 96-114.

²⁶⁶ *Ogólnopolski Kongres Dziecka*, „Życie Młodych” 1938, nr 11, s. 356; *Pierwszy Ogólnopolski Kongres Dziecka*, „Przegląd Społeczny” 1938, nr 11, s. 263.

²⁶⁷ *Programy szkolne a współczesne porady pedagogiczne*, „Głos Nauczycielski” 1939, nr 36, s. 830.

gogiczny wymaga odpowiednich warunków, czasu i pracowników, przeto jest rzeczą nieodzowną stwarzanie na koszt państwa szkół doświadczalnych oraz popieranie nowych prób prowadzonych przez nauczycieli odpowiednio przygotowanych”²⁶⁸.

Pod wpływem idei „nowego wychowania”, jak i różnych rozwiązań wychowawczych i dydaktycznych proponowanych w jego ramach, także w polskim szkolnictwie rozwijał się ruch nowatorski, którego myślą przewodnią było „stworzenie optymalnych warunków do wyzwolenia indywidualnych zdolności dzieci i młodzieży”²⁶⁹. W ramach tego ruchu „wybitni praktycy – nowatorzy”, nauczyciele – nowatorzy wykorzystywali teoretyczny dorobek „nowego wychowania”, prowadząc na jego bazie własne doświadczenia pedagogiczne. Stanisław Michalski, w przywoływanej już pracy (wydanej pośmiertnie), doświadczenia te określał mianem „pracy badawczej nauczycieli”, związanej „głównie z badaniami praktycznymi, służącymi rozwiązywaniu doraźnych sytuacji w praktyce pedagogicznej, a także wprowadzaniu korzystnych zmian do programów nauczania i procesu dydaktyczno-wychowawczego w działalności wychowawczej i samowychowawczej”²⁷⁰. Kongresy i zjazdy pedagogiczne w Drugiej Rzeczypospolitej, organizowane przez zawodowe związki nauczycielskie, odgrywały istotną rolę w szerszym procesie upowszechniania idei „nowego wychowania”, jednocześnie też były jednym ze źródeł inspiracji do podejmowania wśród nauczycieli działalności nowatorskiej, której celem było ulepszanie procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkołach i innych instytucjach edukacyjnych. Zarazem też uczestniczyły w promocji tej działalności.

²⁶⁸ *Uchwały IV Kongresu Pedagogicznego*, „Głos Nauczycielski” 1939, nr 37, s. 853.

²⁶⁹ Cyt. za S. Michalski, *Praca naukowo-badawcza nauczycieli w Drugiej Rzeczypospolitej*, Poznań 1994, s. 7.

²⁷⁰ Tamże, s. 10.

Szczególną rolę w promocji nowatorstwa pedagogicznego prezentowanego przez wielu nauczycieli Drugiej Rzeczypospolitej odegrał III Kongres Pedagogiczny zorganizowany we Lwowie w 1933 roku. Podczas jego obrad w trzecim dniu toczyły się prace w ramach siedmiu grup pod ogólnym tytułem: „Z doświadczeń pedagogicznych w Polsce”. Jak stwierdzono w wydawnictwie pokongresowym, „materiał nagromadzony był olbrzymi i obejmował szkołę powszechną, średnią oraz seminaria nauczycielskie. Referaty grupowane były w ogólnych zarysach według zasad i środowiska pracy eksperymentalnej”²⁷¹. W tej części obrad wystąpiła m.in. J. Wagnerówna, która podjęła temat nauczania języka polskiego w wyższych klasach szkoły powszechnej w kontekście praktycznych doświadczeń. Niemal już na wstępie podkreśliła, że kształcenie w zakresie języka polskiego powinno się odbywać w pracowni polonistycznej, zaopatrzonej również w bibliotekę podręczną i różne urządzenia techniczne, jak aparat filmowy, patefon czy epidiaskop. Proponowała, aby na terenie dużych miast tworzyć „ogniska metodyczne języka polskiego dla wyższych klas szkół powszechnych”, które promieniowałyby „na szeroki ogół polonistów”. W swoim wystąpieniu eksponowała m.in. tzw. metodę zagadnień w nauczaniu języka polskiego, a w szczególności w zakresie zgłębiania literatury²⁷².

Sprawozdania z prac eksperymentalnych realizowanych na Śląsku składali w tej części obrad Kazimierz Żychał i Jan Syska. Pierwszy mówił o nauczaniu łącznym w szkole ćwiczeń Państwowego Seminarium Nauczycielskiego w Tarnowskich Górach, drugi o próbie dostosowania szkoły do uzdolnień dzieci i do potrzeb kulturalno-gospodarczych Polski (również na terenie tej samej szkoły ćwiczeń)²⁷³. Przebieg pracy ekspe-

²⁷¹ *III Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego we Lwowie od 17-21 czerwca 1933 r.*, s. 7.

²⁷² Tamże, s. 183-203.

²⁷³ Tamże, s. 204-222.

rymentalnej w szkole powszechnej „Świt” w Wilnie przedstawiał Wacław Fleury²⁷⁴. Henryk Jędrusik prezentował prace eksperymentalne w szkole powszechnej w Gnaszynie pod Częstochową²⁷⁵, Stanisław Bieda referował eksperyment klas dla uzdolnionych w szkole ćwiczeń przy Państwowym Seminarium Nauczycielskim Liceum Krzemienieckiego²⁷⁶, z kolei Bronisław Chróścicki – organizowanie klasy szkolnej na zasadach systemu grupowego²⁷⁷, Wanda Steynowa – prace eksperymentalne w Szkole Powszechnej im. G. Narutowicza w Wilnie, dla których punktem wyjścia była metoda O. Decroly’ego²⁷⁸, Wanda Dzierzbicka – doświadczenia eksperymentalne w szkole ćwiczeń przy Państwowym Seminarium Nauczycielskim im. E. Orzeszkowej w Warszawie, z wykorzystaniem tzw. metody zamierzeń, opartej na metodzie projektów J. Stevensona²⁷⁹. Dość obszernie szkolny eksperyment Michała Sjudaka w wiejskiej szkole powszechnej w Turkowiczach na Wołyniu (przypominający także metodę projektów²⁸⁰) przedstawiał Kazimierz Mariański. Referent podkreślał, że „tendencją Sjudaka jest wychowanie dziecka wiejskiego w taki sposób, by już dziś, ucząc się w szkole i przy jej wydatnej pomocy, pracowało w kierunku przekształcenia własnego

²⁷⁴ Tamże, s. 223-231.

²⁷⁵ Tamże, s. 232-259.

²⁷⁶ Tamże, s. 260-282.

²⁷⁷ Tamże, s. 283-292.

²⁷⁸ Tamże, s. 293-308.

²⁷⁹ Tamże, s. 309-324. Na temat recepcji i adaptacji w Polsce międzywojennej metody projektów szerzej m.in. w: S. Michalski, *Praca naukowo-badawcza nauczycieli...*, s. 13-55; F. Bereźnicki, *Hasła „nowej szkoły” w dydaktyce Drugiej Rzeczypospolitej*, Toruń 1998, s. 128-138.

²⁸⁰ W opinii m.in. F. Bereźnickiego i S. Michalskiego poczynania eksperymentalne M. 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” (S. Michalski, *Praca naukowo-badawcza nauczycieli...*, s. 43).

środowiska na silniejsze gospodarczo, kulturalnie i bardziej uspołecznione”²⁸¹. Odnotować należy także wystąpienie Mariana Odrzywolskiego, wygłoszone w tej części obrad kongresu, poświęcone pracom eksperymentalnym na poziomie szkoły średniej (na przykładzie szkoły średniej ogólnokształcącej typu humanistycznego – gimnazjum J. Świąteczkiej w Warszawie)²⁸².

O postawie badawczej i twórczych poczynaniach nauczycieli – nowatorów na IV Kongresie Pedagogicznym w Warszawie mówili w szczególności: M. Odrzywolski, S. Skrzyszewski i J. Bednarz. S. Skrzyszewski podjął próbę określenia praktycznych możliwości popierania eksperymentu pedagogicznego nauczycieli. Jego zdaniem, o badawczym nastawieniu nauczyciela „nie decyduje program, lecz «klimat», czyli zespół warunków, w jakich nauczyciel pracuje”²⁸³.

²⁸¹ *III Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego we Lwowie od 17-21 czerwca 1933 r.*, s. 347-386.

²⁸² Tamże, s. 387-416.

²⁸³ W. Wojtyński, *Zjazdy oświatowe i kongresy pedagogiczne...*, s. 24.

Zakończenie



Z przedstawionych w książce kongresów dwa odbyły się jeszcze przed odzyskaniem niepodległości, pozostałe sześć – już w Polsce suwerennej. Odbywały się w odmiennych kontekstach społeczno-politycznych i w obliczu różnych tendencji i idei edukacyjnych (zarówno w myśli, jak i praktyce pedagogicznej). Z całą pewnością oddziaływały one na przebieg i wyniki tych kongresów. Nie może budzić wątpliwości fakt, że podczas kongresów galicyjskich (w złożonych warunkach politycznych, społecznych oraz kulturowych tej dzielnicy w ostatnich dekadach niewoli narodowej) wiele uwagi poświęcono idei wychowania narodowego i kwestii edukacji kobiet. Oba kongresy lwowskie były odbiciem poziomu i treści ówczesnej myśli i praktyki edukacyjnej, zarazem jednak rezultaty obrad i dyskusji podczas nich prowadzonych wyraźnie na tę praktykę i myśl oddziaływały, przyczyniając się do ich dalszego rozwoju. W dużej mierze pod wpływem tych kongresów wzrastała w ówczesnych kręgach pedagogicznych świadomość koniecznych zmian w edukacji i krytycyzm wobec realizowanej wówczas w Galicji polityki oświatowej; w efekcie konkretyzowały się przesłanki postulowanych reform edukacji (z uwzględnieniem szerokiego dostępu kobiet do edukacji, większego i rzeczywistego unarodowienia szkoły galicyjskiej, zniesienia dwutypowości szkoły ludowej, rozwoju opieki nad dziećmi i młodzieżą, rozwoju oświaty pozaszkolnej). Kongresy te odegrały również istotną rolę w promocji nowych idei edukacyjnych (i nie tylko w odniesieniu do zaboru austriackiego) – akcentujących samodzielność, aktywność i indywidualność dziecka w procesie wychowania, w zgodzie z hasłami „nowego

wychowania”, docierającego coraz szerzej także na ówczesne ziemie polskie. Pod wpływem tych idei przeobrażeniom podlegała również ówczesna refleksja naukowa na temat wychowania.

Istotną rolę w rozwoju polskiej myśli i praktyki edukacyjnej odegrały również kongresy i zjazdy organizowane po odzyskaniu niepodległości. Pierwszy, Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Warszawie z kwietnia 1919 roku, z uwagi na jego znaczenie dla wytyczenia podstaw budowy systemu edukacji narodowej w odrodzonym państwie, jeszcze w trakcie jego trwania został nazwany Sejmem Nauczycielskim. Szeroki był zakres problematyki podejmowanej podczas tych kongresów i zjazdów: od zagadnień ustrojowo-organizacyjnych szkolnictwa, poprzez problemy teleologiczne edukacji, zagadnienia kształcenia i statusu społecznego nauczycieli, problemy opieki nad dziećmi i młodzieżą, po problemy teoretyczno-metodyczne edukacji i nowatorstwa pedagogicznego.

Znamienna była ewolucja idei i rozwiązań na nich proponowanych, będąca w istotnej mierze konsekwencją z jednej strony rozszerzającej się w Polsce międzywojennej percepcji różnych kierunków i prądów ówczesnej pedagogiki w świecie, w szczególności teoretycznych i praktycznych przesłanek „nowego wychowania”, z drugiej – wzrastającego krytycyzmu środowisk nauczycielskich, przede wszystkim w latach trzydziestych, wobec polityki oświatowej realizowanej wówczas przez władze państwowe. Jeśli chodzi o ten ostatni aspekt, to charakterystyczna jest w tym zakresie treść dyskusji i uchwał IV Kongresu Pedagogicznego z maja 1939 roku.

Analizując treść oraz rezultaty kongresów i zjazdów pedagogicznych w Drugiej Rzeczypospolitej, warto zwrócić uwagę na zawarte w nich ponadczasowe kwestie, wartości i idee. Z pewnością należą do nich przede wszystkim: demokratyczna społeczna treść szkoły, rola szkoły podstawowej w systemie szkolnym, warunki spełniania obowiązku szkolnego, kwestia dostępności poszczególnych poziomów i form eduka-

cji, idea wychowania obywatelskiego, edukacja oparta na uznaniu indywidualności, potrzeb i aktywności dziecka w procesie kształcenia i wychowania, podstawowe prawa dziecka, idea kształcenia przez całe życie, idea nowatorstwa pedagogicznego, rola nauk pokrewnych w rozwoju pedagogiki jako nauki o wychowaniu oraz praktyki edukacyjnej, upodmiotowienie środowisk nauczycielskich w kreowaniu polityki oświatowej państwa polskiego, idea kształcenia nauczycieli na poziomie szkoły wyższej i ich wysokiego statusu społeczno-zawodowego.

Bibliografia



Materiały archiwalne

Archiwum Akt Nowych:

Zespół Ministerstwa Opieki Społecznej w Warszawie 1918-1939 nr zesp. 15
(Organizacja i działalność Komitetu Ogólnopolskiego Kongresu Dziecka,
sygn. 647)

Archiwum Związku Nauczycielstwa Polskiego:

Zespół Akt Związku Nauczycielstwa Polskiego 1905-1939 (sygn. 19, 25, 108,
261, 563, 1589, 1590, 1591, 1592, 1594, 1596, 1597, 1598, 2210, 2211)

Centralne Państwowe Historyczne Archiwum Ukrainy. Oddział we Lwowie:

Zespół Galicyjskie Namiestnictwo (sygn. φ. 146, оп. 25, 58; φ. 445, оп.1,
35, 36)

Litewskie Centralne Państwowe Archiwum w Wilnie:

Zespół Wileńskiego Starostwa Grodzkiego (sygn. f. 53, op. 23; f. 329, op. 1)

Źródła drukowane (druki zwarte)

*II Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego w Wilnie od 4-8
lipca 1931 r.*, Warszawa 1932

*III Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego we Lwowie od
17-21 czerwca 1933 r.*, Warszawa 1934

J. Chałasiński, *Młode pokolenie chłopów*, t. 4, Warszawa 1938

S. Czerwiński, *O nowy ideał wychowawczy*, Warszawa 1932

Ilustrowany przewodnik po Lwowie i Powszechnej Wystawie Krajowej, Lwów
1894

*Kongres Pedagogiczny zorganizowany przez Związek Polskiego Nauczyciel-
stwa Szkół Powszechnych i Związek Zawodowy Nauczycielstwa Polskich
Szkół Średnich od 8-10 lipca 1929 r. w czasie Powszechnej Wystawy
Krajowej w Poznaniu*, Warszawa 1930

*Księga pamiątkowa ku uczczeniu setnej rocznicy urodzin Juliusza Słowac-
kiego*, t. 1-2, Komitet Obchodu Setnej rocznicy urodzin J. Słowackiego,
Lwów 1909

Księga pamiątkowa II Polskiego Kongresu Pedagogicznego, oprac. J. Kornec-
ki, b.d. i m.w.

O szkołę polską. Część II. Protokóły III-go i IV-go Zjazdu Delegatów Stowarzyszeń Nauczycielskich z Królestwa, Poznańskiego i Galicji, odbytych w dniach 25, 26, 27 sierpnia r. 1918 w Piotrkowie oraz w dn. 3 i 4 stycznia roku 1919 w Warszawie, Warszawa MCMXIX

O szkołę polską. Pierwszy Ogólnopolski Wielki Zjazd Nauczycielski w dniach 14, 15, 16, 17 kwietnia MCMXIX w Warszawie, Lwów-Warszawa MCMXX

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 MCMXVIII

Powszechna Wystawa Krajowa we Lwowie w 1894 r., Kraków 1896

Powszechna Wystawa Krajowa 1894 r. i siły produkcyjne kraju, Lwów 1897

Powszechna Wystawa Krajowa we Lwowie 1894. Katalog wystawy szkół ludowych i średnich galicyjskich w pawilonie c.k. Rady Szkolnej Krajowej, Lwów 1894

Powszechna Wystawa Krajowa w Poznaniu w roku 1929, t. 2, Poznań 1930

Prasa i czasopisma

„Gazeta Lwowska” 1933

„Głos Nauczycielski” 1919, 1929, 1931, 1933, 1938, 1939

„Kurjer Wileński” 1931

„Muzeum” 1894, 1905, 1909, 1919

„Opiekun Społeczny” 1937

„Polska Oświata Pozaszkolna” 1926

„Polskie Archiwum Psychologii” 1931

„Praca i Opieka Społeczna” 1938

„Praca Szkolna” 1929

„Promień” 1899

„Przegląd Społeczny” 1938

„Rocznik Polityczny i Gospodarczy” 1939

„Ruch Pedagogiczny” 1929

„Słowo Polskie” 1933

„Szkola” 1894, 1895, 1907, 1909

„Warszawskie Czasopismo Lekarskie” 1938

„Wici” 1939

„Życie Młodych” 1938

Opracowania

100 lat ZNP. Ludzie, fakty, sprawy, wydarzenia, red. naczelny B. Grześ,
Warszawa 2005

- L. Albański, *Kazimierz Jeżewski – koncepcja opieki rodzinnej nad dzieckiem osieroconym*, w: *Człowiek. Idea. Dzieło. Prace dedykowane Profesor Stefanii Walasek*, red. B. Jędrzychowska, Wrocław 2013
- F.W. Araszkiwicz, *Ideaty wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1978
- M. Balcerek, *Rozwój opieki nad dzieckiem w Polsce w latach 1918-1939*, Warszawa 1978
- Cz. Banach, *O uspołecznienie i zdemokratyzowanie oświaty (IV Kongres Pedagogiczny)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1995, nr 1-2
- Cz. Banach, *Przemiany pedagogiczno-oświatowe i społeczne w uchwałach IV Kongresu Pedagogicznego*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2001, nr 1-2
- K. Bartnicka, *Wychowanie państwowe*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1972, t. XV
- F. Bereźnicki, *Hasła „nowej szkoły” w dydaktyce Drugiej Rzeczypospolitej*, Toruń 1998
- J. Buszko, *Galicja 1859-1914. Polski Piemont?*, Warszawa 1985
- A. Chwałba, *Historia Polski 1795-1918*, Kraków 2000
- B. Dąbrowska, *Zapalał światła w mroku, budził życie polskie...: ks. Antoni Ludwiczak*, Poznań 1988
- K. Dormus, *Kazimiera Bujwidowa 1867-1932. Życie i działalność społeczno-oświatowa*, Kraków 2002
- Z. Dulczewski, *Florian Znaniński – życie i dzieło*, Poznań 1984
- Dzieje szkolnictwa i oświaty na wsi polskiej do 1918*, t. 1, red. S. Michalski, Warszawa 1982
- Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900-1939*, wstęp B. Sucho-dolski, Warszawa 1963
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. nauk. T. Pilch, t. I, Warszawa 2003 i t. VII, Warszawa 2008
- J. Falkowska, *Myśl wychowania narodowego w Galicji okresu autonomii. Twórcy i idee*, Toruń 2013
- Galicja i jej dziedzictwo*, t. 8, *Myśl edukacyjna w Galicji 1772-1918*, red. Cz. Majorek, A. Meissner, Rzeszów 1996
- Galicja i jej dziedzictwo*, t. 14, *Pedagogika nowego wychowania w Polsce u schyłku XIX i w pierwszej połowie XX wieku*, red. A. Meissner, Cz. Ma-jorek, Rzeszów 2000
- Galicja i jej dziedzictwo*, t. 16, *Opieka nad dzieckiem w Galicji*, red. A. Meissner, Rzeszów 2002
- W. Garbowska, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932-1939*, Wro-cław 1976


- K. Garlicka, *Kazimiera Bujwidowa (1867-1932), „Rozprawy z Dziejów Oświaty”* 1992, t. XXXV
- B. Grześ, *Związek Nauczycielstwa Polskiego od korzeni po współczesność*, Warszawa 2000
- J. Hulewicz, *Sprawa wyższego wykształcenia kobiet w Polsce w wieku XIX*, Kraków 1939
- B. Jagiełło, *Spór o koncepcję wychowania narodowego i obywatelskiego w latach 1905-1918*, „Przegląd Humanistyczny” 1983, nr 8
- 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: *Historyczne konteksty edukacji obywatelskiej w społeczeństwach wielokulturowych*, red. A. Szerlag, Kraków 2007
- W. Jamrożek, *Galiczyjskie kongresy pedagogiczne w rozwoju polskiej myśli i praktyki edukacyjnej na przełomie XIX i XX wieku*, w: *Wychowanie – nierozłączność teorii i praktyki. W perspektywie historii edukacji oraz pedagogiki specjalnej i resocjalizacyjnej*, red. D. Apanel, A. Jaworska, Toruń 2010
- W. Jamrożek, *Idee edukacyjne polskiej socjalnej demokracji w Galicji do 1918 roku*, Poznań 1994
- W. Jamrożek, *Kongresy pedagogiczne na ziemiach polskich (do 1939 roku) – podstawowe problemy i stan badań*, „Studia Edukacyjne” 2010, t. 14
- W. Jamrożek, *Kongresy pedagogiczne w rozwoju myśli i praktyki edukacyjnej w II Rzeczypospolitej*, w: *W kręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej*, seria: *Szkola – Państwo – Społeczeństwo*, t. II, red. K. Jakubiak, T. Maliszewski, Gdańsk 2011
- W. Jamrożek, *Lwowskie kongresy pedagogiczne w rozwoju polskiej myśli i praktyki edukacyjnej*, w: *Edukacja – tradycja i współczesność*, red. A. Majkowska, M. Łapot, Częstochowa 2013
- W. Jamrożek, *Ogólnopolski Kongres Dziecka z 1938 roku – niedoceniane wydarzenie pedagogiczne Drugiej Rzeczypospolitej*, „Przegląd Pedagogiczny” 2012, nr 1
- W. Jamrożek, *Oświata dorosłych podczas obrad kongresów pedagogicznych w Drugiej Rzeczypospolitej*, w: *Edukacja. Uniwersytet. Oświata dorosłych. Studia z pedagogiki ofiarowane Profesorowi Kazimierzowi Przyszczypkowskiemu*, red. W. Ambrozik, Poznań 2014
- W. Jamrożek, *Praktyka i myśl edukacyjna Drugiej Rzeczypospolitej – w 90. rocznicę odzyskania niepodległości*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2008, nr 24
- Kongresy i zjazdy pedagogiczne w Polsce w XX wieku*, red. A. Kicowska, Toruń 2001

- Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych*, red. T. Jałmużna, I. Michalska, G. Michalski, Kraków 2004
- D. Koźmian, *Poglądy społeczno-pedagogiczne Aleksandra Kazimierza Patkowskiego (1890-1942)*, Szczecin 1994
- A. Kutrzeba-Pojnarowa, *Jan Stanisław Bystrzeński (1892-1964)*, w: *Historycy warszawscy ostatnich dwóch stuleci*, red. A. Gieysztor, J. Maternicki, H. Samsonowicz, Warszawa 1986
- S. Loewenstein, *Młodzież promienista w Galicji*, „Niepodległość” 1934, t. X
- B. Łuczyńska, *Fenomen Henryka Jordana – naukowca, lekarza społecznika, propagatora prawa dziecka do ruchu i rekreacji*, Kraków 2002
- B. Łuczyńska, *Koło krakowskie TNSW na tle prac Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych 1884-1939*, Kraków 1991
- J. Majchrzyk-Mikuła, *Kobiety w edukacji i oświacie polskiej na przełomie XIX i XX wieku*, Lublin 2006
- S. Majewski, *Zagadnienia ustrojowo-organizacyjne szkolnictwa na zjazdach pedagogicznych w Polsce 1918-1961 (wskazania dla współczesności)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1996, nr 3-4
- Cz. Majorek, *Historia utylitarna i erudycyjna. Szkolna edukacja historyczna w Galicji (1772-1918)*, Warszawa 1990
- Cz. Majorek, *Polska myśl pedagogiczna w zaborze austriackim (1772-1918)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1992, nr 3-4
- Cz. Majorek, *System kształcenia nauczycieli szkół ludowych w Galicji doby autonomicznej (1871-1914)*, Wrocław 1971
- Cz. Majorek, *W poszukiwaniu aksjomatu narodowego wychowania (Pierwszy Polski Kongres Pedagogiczny we Lwowie)*, „Przegląd Humanistyczny” 1983, nr 7
- Cz. Majorek, W. Marmon, *Dorobek Drugiego Polskiego Kongresu Pedagogicznego we Lwowie (1909 r.)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny”, Prace z Historii Oświaty i Wychowania, red. Z. Ruta, z. 131, Kraków 1989
- M. Marczuk, *Związek Nauczycielstwa Polskiego wobec problemów „niezależności” szkolnictwa i stanu nauczycielskiego w II Rzeczypospolitej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1995, nr 1-2
- S. Mauersberg, *Reformy szkolne w Drugiej Rzeczypospolitej (1918-1939)*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995, nr 4
- S. Mauersberg, *Sejm Nauczycielski (14-17 kwietnia 1919 r.)*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1980, t. XXIII
- S. Mauersberg, *Udział ruchu nauczycielskiego w budowie podstaw ustroju szkolnego Drugiej Rzeczypospolitej Polskiej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1995, nr 1-2
- G. Michalski, *Zygmunt Mysłakowski (1890-1971). Działalność i twórczość pedagogiczna*, Łódź 1994

- S. Michalski, *Działalność pedagogiczna Anieli Szycówny*, Warszawa 1968
- S. Michalski, *Koncepcje systemu edukacji w II Rzeczypospolitej*, Warszawa 1988
- S. Michalski, *Praca naukowo-badawcza nauczycieli w Drugiej Rzeczypospolitej*, Poznań 1994
- S. Możdżeń, *Reformy szkoły średniej w Galicji w latach 1884-1914*, Kielce 1989
- W. Najdus, *Galicja*, w: *Polska klasa robotnicza. Zarys dziejów*, t. 1, cz. III 1870-1918, red. S. Kalabiński, Warszawa 1978
- W. Najdus, *Szkice z historii Galicji*, t. I-II, Warszawa [1958] 1960
- B. Nawroczyński, *Polska myśl pedagogiczna*, Lwów-Warszawa 1938
- W. Okoń, *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, Warszawa 2000
- Osiągnięcia polskiej psychologii w okresie międzywojennym*, red. K. Czarnecki, Katowice 1981
- Rola i miejsce kobiet w edukacji i kulturze polskiej*, t. 2, red. W. Jamrożek, D. Żołądz-Strzelczyk, Poznań 2001
- W. Roszkowski, *Najnowsza historia Polski 1914-1945*, Warszawa 2003
- J. Schoenbrenner, *Walka o demokratyczną szkołę polską w latach 1918-1922*, Warszawa 1963
- Б. Сулим, *Феномен Крайової Виставки в Галичині 1894 року*, Львів 2007
- J. Semków, *Polityka szkolna władz w poglądach społeczeństwa polskiego Galicji*, Wrocław 1973
- H. Smarzyński, *Dr Henryk Jordan – pionier nowoczesnego wychowania fizycznego w Polsce*, Kraków 1958
- J. Snopko, *Polskie Towarzystwo Gimnastyczne „Sokół” w Galicji 1867-1914*, Białystok 1997
- J. Sobczak, *„Nowe wychowanie” w polskiej pedagogice okresu Drugiej Rzeczypospolitej (1918-1939)*, Bydgoszcz 1998
- R. Stankiewicz, *Edukacja nauczycieli w II Rzeczypospolitej*, Żary 2013
- A. Stopińska-Pajak, *Andragogika w Drugiej Rzeczypospolitej*, Katowice 1994
- J. Sutyła, *Miejsce kształcenia dorosłych w systemie oświatowym II Rzeczypospolitej*, Wrocław 1982
- B. Szczepańska, *Higienna szkolna w szkolnictwie ogólnokształcącym w Drugiej Rzeczypospolitej*, Łódź 2014
- W. Szulakiewicz, *Stanisław Lempicki (1886-1947). Twórca lwowskiej szkoły historii wychowania*, Toruń 2012
- A. Szumski, *O postępową szkołę. Rzecz o Henryku Rowidzie*, Warszawa 1977
- S. Świdwiński, *Sejm Nauczycielski (14-17 kwietnia 1919 r.) w dziejach polskiej demokracji oświatowej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1947, nr 3-4
- R. Terlecki, *Oświata dorosłych i popularyzacja nauki w Galicji w okresie autonomii*, Wrocław 1990

- W. Theiss, *Florian Znaniecki i pedagogika. Trzy konferencje*, w: *Historia. Społeczeństwo. Wychowanie. Księga pamiątkowa dedykowana profesorowi Józefowi Miąso*, Pułtusk-Warszawa 2004
- W. Theiss, *Radlińska*, Warszawa 1984
- K. Toporowicz, *Geneza i rozwój organizacyjny Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół” w Krakowie w latach 1885-1914*, „Rocznik Naukowy Wyższej Szkoły Wychowania Fizycznego w Krakowie” 1966, t. V
- K. Trzebiatowski, *Problem powszechności nauczania w Polsce w latach 1918-1931*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1969, t. XII
- J. Ulatowska-Urbaniak, *Galicja pierwszych lat XX wieku jako teren działalności oświatowej*, „Acta Universitatis Wratislaviensis” nr 745. *Prace Pedagogiczne*, XLVIII, 1986
- M. Walczak, *ZNP wczoraj i dziś*, Warszawa 1968
- W. Wojtyński, *Zjazdy oświatowe i kongresy pedagogiczne w okresie międzywojennym*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1959, nr 2
- S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, Kielce 1998
- Cz. Wycech, *Dwa kongresy*, „Nowa Szkoła” 1968, nr 10-11
- M.J. Żmichrowska, *Formy opieki nad dzieckiem w świetle uchwał i postulatów Pierwszego Ogólnopolskiego Kongresu Dziecka*, Legnica 2004
- M.J. Żmichrowska, *Pierwszy Ogólnopolski Kongres Dziecka (2-4 października 1938 r.)*, Częstochowa 2007
- D. Żołądź-Strzelczyk, W. Jamrożek, *Edukacja regionalna w ujęciu Aleksandra Kazimierza Patkowskiego*, w: *Edukacja regionalna*, red. A.W. Brzezińska i in., Warszawa 2006
- D. Żołądź-Strzelczyk, W. Jamrożek, *Studia z dziejów edukacji kobiet na ziemiach polskich*, Poznań 2001

Pedagogical Congresses and Meetings and the Development of Polish Educational Thought and Practice (until 1939)



Summary

This text first presents two Polish congresses that were organized in Lviv, still in the period of national subjugation: the First Polish Pedagogical Congress [*PL: Kongres Pedagogiczny*], which took place on July 17-19, 1894, and the Second Polish Pedagogical Congress, which was held on November 1-2, 1909. Next, the book describes congresses (meetings) that were organized after Poland had regained independence: the National Educational Meeting [*PL: Ogólnopolski Zjazd Oświatowy*] in Warsaw, which took place on April 14-17, 1919 (and which went down in history as “Teachers’ Sejm” [*PL: Sejm Nauczycielski*]), the First Pedagogical Congress, which was organized on July 8-10, 1929 (i.e. during the Polish General Exhibition [*PL: Powszechna Wystawa Krajowa*]), the Second Pedagogical Congress, held in Vilnius on July 4-8, 1931, the Third Pedagogical Congress, organized in Lviv on June 17-21, 1933, and the Fourth Pedagogical Congress, which took place in Warsaw on May 27-29, 1939 (in the face of the growing threat from Nazi Germany).

This book also analyzes the course and outcome of the discussions held as part of the National Child Congress [*PL: Ogólnopolski Kongres Dziecka*], which took place in Warsaw on October 1-4, 1938.

The above-mentioned congresses were organized in different sociopolitical circumstances and when different educational trends and ideas were popular (as regards both pedagogical thought and practice). All of these circumstances definitely influenced the course and the outcomes of the congresses. At the first two congresses in Lviv (which were held under the complex political, social and cultural conditions that prevailed in the territories of the Austrian Partition in the last decades of national subjugation), much attention

was devoted to the idea of national education and the issue of women's education. On the one hand, the discussions that were held during both these congresses reflected the level and content of the educational thought and practice of that time, while on the other hand, the outcomes of the discussions and debates clearly influenced that educational practice and thought, thus contributing to their further development. To a large extent, these congresses helped to raise the awareness of the need for changes in education in pedagogical circles as well as criticism of the educational policy that was implemented in this Polish district at that time. As a result, the ideas behind the postulated education reforms began to take shape (including broad access to education for women, greater actual nationalization of school, abolishing the division of people's schools into two types, expanding the care of children and young people and developing out-of-school education). These congresses also played a vital role in promoting new educational ideas (not only within the territories of the Austrian Partition), which emphasized the importance of a child's independence, activity and individuality as regards the educational process and which were consistent with the motto: "new education", epitomizing a new educational trend that was becoming increasingly popular, also in the Polish lands.

The pedagogical congresses and meetings that were organized in a reborn Poland (after 1918) were held under different circumstances. A wide range of topics were discussed: from the systemic and organizational aspects of the educational system, teleological problems associated with education, issues related to education and the social status of teachers, and problems associated with the care of children and young people to theoretical and methodological issues in education and pedagogical innovation. What was characteristic of these congresses and meetings was that the ideas and solutions that were proposed there evolved, which mostly resulted from the expanding perception of various global directions and trends in pedagogy in Poland during the interwar period and also from growing criticism among teachers of the education policy that was implemented by the public authorities, especially in the 1930s. The last of the above-mentioned aspects was discussed and mentioned in the resolutions passed by the Fourth Pedagogical Congress in May 1939.

Translated by Anna Mojska

Projekt okładki i stron tytułowych: Ewa Wąsowska
Redakcja: Karolina Hamling
Redakcja techniczna: Dorota Borowiak
Łamanie komputerowe: Eugeniusz Strykowski

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersytetu IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
UL. FREDRY 10, 61-701 POZNAŃ
www.press.amu.edu.pl
Sekretariat: tel. 61 829 46 46, faks 61 829 46 47, e-mail: wyd nauk@amu.edu.pl
Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl
Wydanie I. Ark. wyd. 9,5. Ark. druk. 12,25.
DRUK I OPRAWA: UNI-DRUK, LUBOŃ, UL. PRZEMYSŁOWA 13

Publikacja Wiesława Jamrożka nie zawiedzie nadziei pokładanych w niej przez środowisko historyków wychowania. Otrzymaliśmy bowiem książkę oryginalną i spójną merytorycznie, całościowo obejmującą dzieje i dorobek – niestety często już zapomnianych i pomijanych w historiografii pedagogicznej – kongresów. Ich przypomnienie i opracowanie oraz przywrócenie pamięci pedagogicznej jest godną podkreślenia zasługą badań Wiesława Jamrożka. Książka służyć będzie, z racji swych walorów poznawczych, nie tylko historykom wychowania, ale także pedagogom poszukującym swojego rodowodu i tożsamości.

prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak
(z recenzji wydawniczej)

ISBN 978-83-232-2942-1
ISSN 0083-4254



9 788323 229421