

BARBARA BRZUSKA

(Warszawa)

NIM NASTANIE PRL. MIEJSCE ŁACINY W PLANACH REFORM EDUKACYJNYCH CZASÓW OKUPACJI

Nieszczęście klęski wrześniowej nie odebrało odwagi wielu polskim nauczycielom, którzy niemal natychmiast zaczęli na ziemiach okupowanych organizować się dla sprawy podjęcia tajnego nauczania¹. Już w końcu października 1939 r. Związek Nauczycielstwa Polskiego przyjął konspiracyjny kryptonim TON (Tajna Organizacja Nauczycielska)². Ukonstytuowało się kierownictwo tej podziemnej organizacji w postaci pięcioosobowego tajnego Prezydium Zarządu Głównego ZNP, tak zwanej Centralnej Piątki. Przewodniczył jej Zygmunt Nowicki³, a w skład wchodził Wacław Tułodziecki i Teofil Wojeński z PPS oraz Kazimierz Maj i Czesław Wycech związani, podobnie jak Nowicki, z ruchem ludowym. Wycech łączył swoją osobą TON z Departamentem Oświaty i Kultury (DOiK) Delegatury na Kraj⁴, będąc dyrektorem owego Departamentu. Warto zaznaczyć, że Wycech i Maj byli przedstawicielami Stronnictwa Ludowego „Roch” (Ruch Obrony Chłopów), które wiele miejsca w programach poświęciło sprawom szkolnictwa. Zwraca uwagę brak przedstawicieli PPR w kierownictwie TON, ale też nie była to partia, która, mimo lewicowości wielu organizacji nauczycielskich, miałaby w tej grupie zawodowej poparcie i odgrywała znaczącą rolę. Po wojnie z wielkim trudem je zdobywała, działając *per fas et nefas* (zdecydowanie częściej *per nefas*).

¹ Niektórzy, także filologowie klasyczni, w pierwszych dniach okupacji sądzili, być może, że uda się ocalić jakiś w miarę normalny tok nauczania, na co zdaje się wskazywać informacja zawarta w *XLV Sprawozdaniu z czynności Polskiego Towarzystwa Filologicznego za czas od 4 czerwca 1939 do 30 czerwca 1946 r.*, Eos 41, 1940–1946, s. 248, że w jesiennych miesiącach 1939 r. jego Zarząd Główny występował do władz w obronie filologii i nauki języków starożytnych w szkołach ogólnokształcących. Jeśli nawet żywiono początkowo jakieś nadzieje, to szybko legły one w gruzach. W listopadzie 1939 r. działalność towarzystw naukowych została w Polsce przez władze okupacyjne zawieszona.

² A. Ignatowicz, *Tajna oświata i wychowanie w okupowanej Warszawie. Warszawskie Termpile 1939–1945*, Bellona, Warszawa 2009, s. 22.

³ Zginął w powstaniu warszawskim.

⁴ Departament ten powstał we wrześniu 1940 r.

Departament Oświaty i Kultury Delegatury na Kraj, w skład którego w wyniku tak zwanego czwórporozumienia weszli przedstawiciele Stronnictwa Narodowego (SN), Stronnictwa Ludowego (SL), Polskiej Partii Socjalistycznej (PPS) i Stronnictwa Pracy (SP), nie był jedynie wykonawcą polityki londyńskiego Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (MWRiOP); znając krajowe realia z autopsji, zajmował w niektórych sprawach własne stanowisko⁵. Departament ów zdecydował, że szkolnictwo w Polsce zaraz po wojnie oprze się na zasadach obowiązujących przed nią, bez większych zmian w stosunku do ustawy jędrzejewiczowskiej z 1932 r.⁶ W szkołach wszystkich szczebli miano zatem pracować na podstawie programów i podręczników przedwojennych.

Inny projekt został opracowany przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w Londynie, gdzie w sierpniu 1940 r. powołano przy Rządzie emigracyjnym osobny Urząd Oświatowy⁷, na którego czele stanął w randze ministra najpierw generał Józef Haller, a od 1943 r. ksiądz prałat Zygmunt Kaczyński. 17 lutego 1944 r. minister Kaczyński wygłosił *exposé*, w którym zaakcentował między innymi kwestię ideału wychowawczego, którego nie można formułować w oderwaniu od istoty polskiej kultury, zasadnicza zaś jej treść składa się z chrystianizmu i z kulturalnego dziedzictwa grecko-rzymskiego, które wrosło w nasz grunt.

Czynniki te stanowią zarazem istotę kultury zachodniej, czyli łacińskiej, którą naród polski od wieków się szczyli i o którą dzisiaj wspólnie z demokracjami zachodnimi walczą⁸.

Szkoły średnie miały zapewnić ogólne, ale i związane z życiem wykształcenie (ksiądz Kaczyński kładł nacisk także na średnie kształcenie zawodowe)⁹. Ich zadaniem było wychowanie inteligencji narodu i przygotowywanie młodzieży do studiów uniwersyteckich. Przewidywano zatem w ogólnokształcących szkołach średnich dwa profile programowe:

1. Humanistyczny, w którym jednym z ważnych przedmiotów nauczania miała być łacina.

⁵ B. Pleśniarski, *Koncepcje oświaty powojennej w programach polskiej konspiracji 1939–1945*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1982, s. 37.

⁶ W prezentowanym tekście przypatrywać się będziemy bliżej tylko tym częściom projektów oświatowych, które dotyczą szkolnictwa średniego.

⁷ Od maja 1941 r. Urząd Oświaty i Spraw Szkolnych.

⁸ *Oświata i kultura w Polsce powojennej. Wytyczne polityki kulturalno-oświatowej Ministerstwa W.R. i O.P. według exposé wygłoszonego przez ministra W.R. i O.P. ks. prałata Zygmunta Kaczyńskiego na posiedzeniu Rady Narodowej w dniu 17 lutego 1944*, Wydawnictwo Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Londyn 1944 (Nauka i wychowanie 5), s. 9.

⁹ *Ibid.*, s. 19.

Jeśli nie mamy zerwać z ciągłością tradycji polskiej kultury i polskiej szkoły, opartej na zachodnio-łacińskiej kulturze, musimy w szkole średniej ogólnokształcącej uznać łacinę za jeden z ważnych przedmiotów nauczania, a zarazem przepajania młodzieży duchem tej kultury¹⁰.

2. Matematyczno-przyrodniczy; bez łaciny, młodzież wszakże otrzymywałaby tam również, oprócz wiedzy ścisłej, „gruntowny podkład wiedzy o kulturze starożytnej, oparty na lekturze autorów starożytnych w przekładzie”¹¹.

W kraju ciekawe projekty powstawały w środowiskach zawodowych pedagogów, pedagogów z wykształcenia i uprawianej profesji, tj. w środowisku TON i Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych.

W łonie TON, najliczniejszej organizacji nauczycielskiej, wypracowano trzy koncepcje, które różniły się przede wszystkim w kwestii liczby lat obowiązkowego nauczania, ale były też między nimi różnice o charakterze ideologicznym. Opracowali je Teofil Wojeński, Marcin Wasyluk oraz Kazimierz Maj; koncepcję tego ostatniego wybrano ostatecznie jako oficjalne stanowisko TON w sprawie organizacji szkoły powojennej. Wojeński i Wasyluk byli zdecydowanymi zwolennikami powszechnej szkoły dziesięcioletniej, nie licząc się jakby z powojennymi realiami, z ogólną mizérią zniszczonego kraju. Maj opowiadał się za ośmioletnią szkołą powszechną i czteroletnią średnią szkołą ogólnokształcącą lub zawodową, przy czym obie one – i ogólnokształcąca, i zawodowa – miałyby dawać dostęp do szkół wyższych. Szkoły zawodowe wszystkich stopni powinny uwzględnić wykształcenie ogólne, Maj bowiem, bardzo wysoko ceniąc jego rolę, chciał, by jako zasadę traktowano to, że kształcenie zawodowe jest tylko jedną z metod wychowania ogólnego¹².

Była połowa 1944 r., kiedy Kazimierz Maj w opublikowanych w podziemnej prasie *Podstawach polityki kulturalno-oświatowej* przedstawiał nie tylko pomysły na zmianę struktury szkolnictwa, ale i to, w czym widzi sedno treści kształcenia – hitlerowskiemu, a ogólniej totalitarnemu barbarzyństwu przeciwstawił ideał humanistycznego społeczeństwa. Widział wielką potrzebę uformowania pełnej i wszechstronnie wykształconej jednostki, która będzie tworzyć kulturę i w niej uczestniczyć. Przypisywał temu ogromną, nie do przecenienia rolę.

¹⁰ Ibid., s. 24.

¹¹ Ibid.

¹² K. Maj, *Podstawy polityki oświatowo-kulturalnej*, [w:] Cz. Wycech, *Z dziejów tajnej oświaty w latach okupacji 1939–1944*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1964. Całość tekstu Maja na s. 154–170, w części zawierającej materiały źródłowe, omawiany passus – s. 162. Pierwodruk opublikowany został w numerach kwietniowym i majowo-czerwcowym konspiracyjnego organu prasowego TON „W Świetle Dnia” z 1944 r. Omówienie tej publikacji także w: *Poglądy Czesława Wycecha na oświatę*, oprac. S. Pastuszka, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1983, s. 76–77, oraz Pleśniarski, op. cit., s. 68–70.

Kultura nie może być tylko koroną ozdabiającą działalność człowieka, lecz winna być ona mózgiem, sercem i narzędziem walki o prawdziwe ideały narodowe i ogólnoludzkie, ideały piękna, prawdy i dobra. Kultura musi być i celem, i środkiem demokracji¹³.

Pisząc o kierunkach oraz treści oświaty i wychowania, Maj podkreślał, także w późniejszych publikacjach, niezwykle znaczenie wykształcenia ogólnego oraz humanistycznego, które rozwija właściwość określoną przez niego mianem inteligencji teoretycznej. Oświatę w państwach totalitarnych Maj opatrzył niepozostawiającą żadnych złudzeń charakterystyką.

Cechą wspólną wszystkim państwom totalistycznym jest tendencyjne, ciasne i zwulgaryzowane wychowanie umysłowe. Państwa te usuwają prawdziwą kulturę humanistyczną z systemu oświaty szkolnej i pozaszkolnej. [...] Totalistyczne systemy wychowawcze, dążąc do zabicia inteligencji mas ludowych, gdyż to ułatwia duchowe, fizyczne skoszarowanie ludzi, wypowiedziały walkę wychowaniu i wykształceniu ogólnemu człowieka. [...] W praktyce życia duch ten objawia się w zlikwidowaniu szkolnictwa ogólnokształcącego średniego, szkół akademickich, obniżeniu poziomu szkolnictwa zawodowego i w zwężeniu charakteru szkolnictwa początkowego. [...] W systemach tych [...] zamiast wychowania ogólnego prowadzi się wychowanie instrumentalno-polityczne.

Wychowanie ogólne rozwija w człowieku inteligencję teoretyczną, która jest przeciwieństwem czynnikiem podstawowym w całości kształcenia działalności człowieka jako jednostki, poszczególnych grup społecznych, narodów i ludzkości całej. Emancypacja społeczna, ekonomiczna i kulturalna mas ludowych jest niemożliwa bez rozwoju ich wiedzy i kultury ogólnej. [...] Uznanie prymatu kierunku ogólnokształcącego w oświacie nie świadczy o zapoznaniu czy niedocenianiu sprawy wychowania praktycznego człowieka. [...] Między inteligencją praktyczną a inteligencją teoretyczną człowieka istnieje zależność tego rodzaju, że inteligentniej może pracować, inteligentniej może tworzyć ten tylko, kto ma wyższy poziom inteligencji ogólnej. To są prawdy oczywiste. Jeżeli nie chce się ich uznać – to tylko z przesłanek społeczno-politycznych [wyróżnienie B. B.]¹⁴.

Bardzo ciekawy *passus* dotyczy politechnizacji szkolnictwa, które za lat kilka stanie się prawdziwą plagą polskiej szkoły:

Politechnizacja szkolnictwa, której usiłowano dokonać w niektórych krajach, jest jednym z objawów wpływu współczesnej, maszynowej techniki produkcji na system oświaty. Doświadczenia w tym względzie istniejące wykazują, że bez głębszej humanistycznej kultury nie może być ani prawdziwego postępu społecznego, ani prawdziwego postępu technicznego. W Rosji, w której przeprowadzono te

¹³ Maj, op. cit., s. 157.

¹⁴ Ibid., s. 160–162. Nadchodzące lata, najbliższa ich dekada, miały w sposób dobitny potwierdzić jego słowa. ZNP od dawna dostrzegał zagrożenia wynikające z ustrojów totalitarnych. Uchwała ZG ZNP z 16 listopada 1936 r. w pkt. 3 głosiła: „Związek Nauczycielstwa Polskiego prowadził i prowadzi pozytywną pracę nad wzmocnieniem Państwa Polskiego, szczególnie na odcinku oświatowo-wychowawczym, i dlatego zwalczać będzie wszelką działalność stojącą pod sugestiami idącymi z zewnątrz Polski i niezgodną z jej tradycjami swobód politycznych i obywatelskich, a więc będzie przeciwstawiać się zarówno akcji komunistycznej, jak i reakcyjno-faszystowskiej”. Cytuję za: E. Kuroczko, *O postawę społeczną nauczyciela*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych [PZWS], Warszawa 1947 (Biblioteczka nauczyciela-demokraty 4), s. 28. Komentując ten tekst, Eustachy Kuroczko konstatawał z oburzeniem, że wobec tak charakterystycznego dla sanacyjnego sposobu myślenia zestawienia komunizmu i faszyzmu jako obcych agentur nikt z obecnych nie zgłosił sprzeciwu, zastrzeżenia, ba, nawet *votum separatum*.

doświadczenia w sposób krańcowy, odbiły się one szkodliwie na całokształcie życia. [...] Doświadczenia, o których mowa, polegały między innymi na tym, że elementem głównym w systemie kształcenia były nauki przyrodnicze, techniczne i ekonomiczne. To doprowadziło, bo musiało doprowadzić, do kryzysu [...]. Istotę typu kształcenia stanowić winna kultura humanistyczna powiązana ściśle z naukami przyrodniczymi, ekonomicznymi i technicznymi¹⁵.

Jakkolwiek cechą wszystkich programów wyrosłych w środowisku TON jest pewien radykalizm postulatów o charakterze społecznym, jak również nieliczenie się z realiami gospodarczymi i kadrowymi kraju wyniszczonego wojną, to przyznać jednak trzeba, że były to programy fachowo opracowane, co oczywiście w tym środowisku zawodowym, i dobrze uzasadnione. Odrzucały one w zasadzie postanowienia ustawy jędrzejewiczowskiej z 1932 r.

Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych (TNSW) poświęciło, co zrozumiałe, dużo uwagi szkolnictwu średniemu¹⁶. Zagadnieniem tym zajmował się przede wszystkim profesor Ludwik Jaxa-Bykowski, który był rzecznikiem rewizji programów przedwojennych pod kątem lepszego ich przystosowania do potrzeb odbudowującego się kraju. Był on jednocześnie zwolennikiem utrzymania co najmniej czteroletniego gimnazjum ogólnokształcącego, w którym zostałyby zachowane podział na dwa główne profile kształcenia, humanistyczny i matematyczno-przyrodniczy, a w dużych miastach także klasyczny. Jaxa-Bykowski podkreślał konieczność takiego rozmieszczenia szkół średnich, by mogła się w nich kształcić także młodzież z odległych i małych wiosek. Towarzyszyć miał temu rozbudowany system stypendialny¹⁷.

Prócz wymienionych już konspiracyjnych struktur związanych z edukacją także partie i organizacje polityczne zajmowały się w trakcie okupacji opracowywaniem projektów organizacji szkolnictwa w Polsce powojennej.

Postulaty oświatowe Stronnictwa Ludowego „Roch” ze względu na obecność w jego Komisji Oświaty osób z kierownictwa TON i Departamentu Oświaty i Kultury Delegatury na Kraj, o czym była już mowa, z ich przedstawionymi wyżej koncepcjami miały wiele punktów stykowych. Specyfiką opracowania Komisji Oświaty SL „Roch” było przykładanie większej wagi do przyszłego ustroju szkolnego, mało miejsca poświęcono natomiast programowi nauczania. Postulowano powszechność kształcenia młodzieży do lat osiemnastu (przy czym obowiązkowe miało być nauczanie od siódmego do piętnastego roku życia) i jednolitość szkolnictwa pojmowaną jako przechodzenie do szkół wyższego szczebla bez dodatkowych egzaminów i barier, a nie jako jednolitość programową, do której dążyła PPR

¹⁵ Maj, op. cit., s. 162–163.

¹⁶ Termin „szkoła wyższa” rozumiano wówczas inaczej niż obecnie, nie chodziło o kształcenie akademickie, ale wyższe niż szkoła powszechna.

¹⁷ Pleśniarski, op. cit., s. 77.

i do której doszło na przełomie lat czterdziestych i pięćdziesiątych w ramach tak zwanej jedenastolatki.

SL „Roch” akcentowało potrzebę zrównania organizacyjnego i programowego szkół wiejskich z miejskimi, postulowało, by również na wsi lokować średnie szkoły ogólnokształcące i zawodowe. Szkoły podstawowe miały być tymczasem siedmioletnie, ośmioletnie dopiero w dalszej przyszłości, kiedy warunki materialne i kadrowe pozwolą na ich funkcjonowanie zarówno na wsi, jak i w mieście¹⁸. Obrońcą takiej linii rozwoju szkoły podstawowej był, później już w randze ministra oświaty, Czesław Wycech, który uważał nie bez słuszności, że właśnie wieś może stracić na zbyt pospiesznym wprowadzeniu ośmioletniej szkoły podstawowej. Na łamach „Chłopskiego Sztandaru” pisał, że przy ogólnym braku nauczycieli nastąpiłby odpływ kadry do szkół miejskich, także ze względu na lepsze warunki socjalne, jakie daje miasto, a wieś nadal miałaby niżej zorganizowaną szkołę, w wyniku czego rozew między poziomem kształcenia na wsi i w mieście jeszcze bardziej by się pogłębił¹⁹.

Ów pogląd Wycecha rozsierdził członków PPR, między innymi Władysława Bieńkowskiego i Stefana Żółkiewskiego²⁰. Partia ta, opowiadając się od początku za jedenastolatką, najpierw lansowała wariant $7 + 4$ ²¹, potem $8 + 3$ ²².

Minęły zaledwie dwa lata od prasowych wyjaśnień i deklaracji Wycecha, kiedy po wyborach do Sejmu Ustawodawczego ze stycznia 1947 r. i związanej z ich wynikiem zmianie rządu Biuro Polityczne PPR przyjęło w związku z wprowadzeniem jedenastolatki, że szkoła podstawowa ma być siedmioletnia²³. Postanowienie to zostało poprzedzone naradami w Ministerstwie Oświaty, kierowanym już przez Stanisława Skrzyszewskiego, podczas których za siedmiolatką w sposób zdecydowany wypowiadał się między innymi Bieńkowski²⁴.

W kwietniu 1944 r. Stronnictwo Narodowe powołało Wydział Wychowawczy (zwany też Nauczycielskim), a w lipcu tego roku opublikowana została jego koncepcja oświaty powojennej²⁵, będąca prezentacją narodowego ideału wychowawczego: człowieka doskonałego, Polaka, katolika, Europejczyka.

Dla „młodzieży męskiej” to przede wszystkim typ żołnierza obywatela. Odpowiednio pojęty duch żołnierski może, jak głosi dokument, przejawiać się w każ-

¹⁸ Ibid., s. 189–191.

¹⁹ Cz. Wycech, *Podstawowe zagadnienia oświatowe*, Chłopski Sztandar, 1946, nr 3 z 20 stycznia.

²⁰ Ostre polemiki luminarzy PPR z Wycechem ukazały się wówczas na łamach „Kuźnicy” i „Głosu Ludu”.

²¹ W listopadzie 1943 r. na łamach „Walki Młodych”.

²² W czerwcu 1945 r. podczas Ogólnopolskiego Zjazdu Oświatowego w Łodzi.

²³ Archiwum Akt Nowych [AAN], zespół *Akta Stanisława Skrzyszewskiego*, sygn. 478/128, k. 62–63.

²⁴ Ibid., k. 24–25 i 37–38.

²⁵ *Główne wytyczne narodowej polityki szkolnej i wychowania*, Państwo Narodowe, nr 5–6, 20 lipca 1944 r., s. 1–11. Nazwisko autora tej publikacji nie zostało podane.

dym zawodzie, a „cnoty rycerskie wchodzą w treść pojęcia obywatela cywilnego, działacza w czasach pokoju”.

Dla „młodzieży żeńskiej” wzorem powinna być w pierwszym rzędzie kapłanka ogniska rodzinnego, oddana żona i matka, matka-obywatelka, ale może to być także wychowawczyni, nauczycielka, pielęgniarka, szarytka itp.

Koedukacji należy, jeśli to tylko możliwe, unikać, a cechy szczególne, właściwe każdej płci w procesie wychowawczym rozwijać i doskonalić (do tego wątku dokument powraca wręcz obsesyjnie). Szkoły powinny być dostosowane tak programowo, jak i metodycznie do psychiki konkretnej płci²⁶. Szkolnictwo ma być jak najbardziej zróżnicowane, tak by mogło wychować i przygotować do zawodu najrozmaitszych pracowników narodowej kultury.

Dlatego też jak najbardziej przeciwstawić się trzeba zasadzie jednolitego szkolnictwa, będącej przejawem jednostajności, występującej w cywilizacjach germańskiej i mongolskiej (turańskiej i bizantyńskiej), a szerzonej u nas przez socjalizm²⁷.

Szkoły niższego szczebla, zakładano, mają dać pracowników biegłych w swoim fachu. Osoby natomiast wybitnie uzdolnione, zanim trafią do szkół wyższych, powinny zdobyć obszerne i gruntowne wykształcenie ogólne w szkołach średnich ogólnokształcących, tak zwanych kolegiach, bo taką nazwę, zgodną z tradycją staropolską, autor czy autorzy projektu chcieliby im nadać. Szkoły takie, jako że przeznaczone tylko dla osób uzdolnionych, nie dla ogółu, nie mogą być łatwe. Przyjmować do nich należy tylko wybranych, którzy jeszcze będą podlegać dalszej selekcji w trakcie nauki. Tych, którzy nie będą chcieli lub nie zdołają pokonać trudności, należy odrzucić. Kolegium powinno być jednolite organizacyjnie, a nauka w nim ma trwać długo, osiem lat, które należy podzielić na dwa etapy:

– Etap propedeutyczny (tak zwane gimnazjum). Po jego ukończeniu zdolniejsi przechodziliby do liceum, mniej zdolnych kierowano by do piątej i szóstej klasy gimnazjum, gdzie przez dwa lata następowałoby, jak to określono, „zaokrąglenie”

²⁶ Za przykład posłużyła pedagogika – w wersji dla dziewcząt powinna uwzględniać wychowanie niemowląt.

²⁷ Ibid., s. 5. Sprawa jednolitości bądź zróżnicowania szkoły była postrzegana nie tylko w wymiarze praktycznym, ale także – a może przede wszystkim – ideologicznym. Dla PPR, czego dowodem były oficjalne wystąpienia przedstawicieli Ministerstwa Oświaty, będącego wówczas w rękach tej partii, podczas Ogólnopolskiego Zjazdu Oświatowego w Łodzi w czerwcu 1945 r., jednolitość organizacyjna i programowa była wartością samą w sobie, pożądaną tym bardziej, że za wzór działaczom PPR służył system szkolny Związku Radzieckiego. Por. wygłoszony w Łodzi referat ministra oświaty Stanisława Skrzyszewskiego *Podstawowe zagadnienia wychowania i oświecenia publicznego w nowej Polsce (spuścizna, osiągnięcia, zadania)*, [w:] *Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi 18–22 czerwca 1945*, Ministerstwo Oświaty – PZWS, Warszawa 1945, s. 58 (całość referatu s. 43–63), oraz Ź. Kormanowa, *Zagadnienia demokratycznej przebudowy szkoły i oświaty (O kulturalno-oświatowy program partii)*, [w:] *AAN, zespół Akta Żanny Kormanowej*, sygn. 69, k. 108–109.

ich wiedzy, potrzebne do celów praktycznych, co należy rozumieć zapewne jako przygotowanie do wykonywania przyszłej pracy.

– Etap wyższy, gruntujący i różnicujący, to jest liceum.

Przedmiotem, który tak pożądaną selekcję ułatwia, ma być przede wszystkim język polski, ale zaraz obok niego łacina.

Stąd uważamy ją za obowiązkową, i to w dość znacznej ilości godzin. Na stopniu gimnazjalnym chodzi o opanowanie języka tak, aby móc prowadzić owocną lekturę, poznać życie kulturalne Rzymian, przy pomocy gramatyki wyrobić ścisłość myślenia i drogą porównania przyczynić się walnie do poznania języka ojczystego. Zważywszy, że poważna część polskiej literatury, zwłaszcza znakomitych dzieł politycznych, jest w języku łacińskim, na ogół bardzo pięknym i poprawnym, poziom nauki łaciny w kolegium powinien być tak wysoki, aby przeciętny absolwent mógł swobodnie poznać ten dorobek kultury narodowej²⁸.

A ponieważ liceum ma być szkołą trudną, dostępną tylko dla uzdolnionych, dlatego wybrano odpowiednio trudne typy, czyli profile kształcenia licealnego: klasyczny, realny i humanistyczny – „ten ostatni głównie dla dziewcząt”²⁹.

W typie klasycznym oprócz łaciny miała być, oczywiście, także greka jako odrębny przedmiot, chemia łącznie z fizyką, geografia z przyrodoznawstwem, również matematyka, choć w mniejszym zakresie.

W typie realnym łacina miała być zachowana w niewielkiej liczbie godzin jako kontynuacja nauki gimnazjalnej tego języka, rozszerzona przy tym o usystematyzowane wiadomości z kultury klasycznej.

Ciekawe, że nie podano żadnych informacji na temat organizacji i programu nauczania w typie humanistycznym. Najwyraźniej te sprawy nie były jeszcze przemyślane, ale cóż, skoro miał to być profil „głównie dla dziewcząt”... Był to pewnie problem drugorzędny.

W liceach żeńskich przewidywano nauczanie, jak to określono, „filologii klasycznej” w takim wymiarze jak w typie realnym, kształcenie z matematyki zaś i fizyki postanowiono ograniczyć do wymiaru z typu klasycznego, miała to więc być skromna liczba godzin, wygoszparowany zaś w ten sposób czas planowano przeznaczyć na „praktyczne zajęcia kobiece i gospodarstwo domowe”. Mimo to ukończenie liceum żeńskiego z tak okrojonym programem miało dawać, co ciekawe, takie same uprawnienia i jednakowe prawo wstępu do szkół wyższych jak ukończenie liceum z pełnym programem. Albo zatem uczennice takiej szkoły musiałyby doksztalać się prywatnie, by sprostać uczelnianym wymaganiom, albo bardzo szybko z uczelni byłyby usuwane.

Autorzy są przeciwni egzaminom wstępnym na wyższe uczelnie „jako zbyt przypadkowym i dorywczym”, uważają natomiast, że pożądane byłoby, by profesorowie szkół akademickich przewodniczyli komisjom egzaminów dojrzałości.

²⁸ Ibid., s. 8.

²⁹ Ibid. Najwyraźniej prawdziwe kształcenie klasyczne wymagało, zdaniem autorów, prawdziwie męskiego umysłu. Ujawniający się w dzisiejszej dobie lęk przed *gender* ma, jak widać, swoją długą tradycję.

Polska Partia Socjalistyczna podzieliła się w październiku 1939 r. na PPS-WRN (Wolność, Równość, Niepodległość), to jest skrzydło prawe, i RPPS (Robotnicza Partia Polskich Socjalistów), czyli skrzydło lewe, ale w zakresie koncepcji kształcenia oba skrzydła nie różniły się zasadniczo.

Program szkolny PPS-WRN był zbieżny z programem SL „Roch” i TON w wersji Maja. Zawierał żądanie wprowadzenia powszechnej szkoły średniej, które według tej partii jest obowiązkiem społeczeństwa wobec młodzieży. Nie biorąc pod uwagę problemu, jakim będą warunki materialne w kraju wyniszczonym wojną, podkreślano, że ubóstwo jest właśnie jedną z przyczyn, dla których Polska nie może sobie pozwolić na zacofanie i rezygnację z tego postulatu³⁰. Tworzono w ten sposób niejako swoistą kwadraturę koła.

Podstawowym i niewzruszonym postulatem, by nie rzec dogmatem, dla RPPS była dziesięcioletnia powszechna i obowiązkowa szkoła ogólnokształcąca, obejmująca dotychczasową szkołę podstawową i gimnazjum. Autorzy tej propozycji³¹ byli przekonani, że dziesięciolatka zapewni wszystkim wystarczający i równy start w dalszym samodzielnym kształceniu się, co przyczyni się do likwidacji podziału na inteligencję i lud³².

Program szkolny PPS koncentrował się na zmianach struktury i organizacji szkolnictwa, a nie na kwestiach programowych, dlatego nie będziemy się przy nim dłużej zatrzymywać. Podkreślimy tylko jeszcze raz, że postulaty tej partii wprowadzenia powszechnej i obowiązkowej szkoły średniej tuż po wojnie były jednak zupełnie jak z księżycą.

Polska Partia Robotnicza (PPR) już w listopadzie 1943 r. opowiedziała się na łamach „Walki Młodych” za jedenastoletnim cyklem kształcenia ogólnego w układzie 8 + 3, co później zostało potwierdzone w *Tezach do referatu o reformie ustroju szkolnego*³³, uchwalonych podczas konferencji nauczycieli-członków PPR w Warszawie w połowie maja 1945 r., przed Zjazdem Oświatowym w Łodzi. Oznaczało to, że takie właśnie stanowisko zajmą tam przedstawiciele Ministerstwa

³⁰ Pleśniarski, op. cit. (zob. wyżej, przyp. 5), s. 203.

³¹ Wśród nich był z pewnością należący do PPS Teofil Wojeński, na co wskazuje zbieżność tego postulatu z przedstawioną w łonie TON jego koncepcją, lansowaną potem przez lata. T. Wojeński, *Wytyczne organizacji szkolnictwa*, pierwodruk w konspiracyjnym organie prasowym Zjednoczenia Demokratycznego „Głos Wolny Wolność Ubezpieczający”, lipiec 1943 r., przedruk w: Wycech, *Z dziejów tajnej oświaty...* (zob. wyżej, przyp. 12), s. 171–179.

³² Pleśniarski, op. cit. (zob. wyżej, przyp. 5), s. 208–209; K. Dobrzyński, *Programy oświatowe polskiej radykalnej lewicy socjalistycznej i polityka oświatowa PZPR. Teksty źródłowe z komentarzem, 1876–1976*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982, s. 184. RPPS współtworzyła też Centralizację Stronictw Demokratycznych, Socjalistycznych i Syndykaliistycznych, która w podpisanej 4 marca 1944 r. w Krakowie *Deklaracji programowej* podzieliła jej przekonanie o konieczności wprowadzenia powszechnego dziesięcioletniego kształcenia. Dobrzyński, op. cit., s. 180.

³³ AAN, zespół KC PPR, sygn. 295/VII–36, k. 1a.

Oświaty, będący w tej kwestii przedstawicielami ówczesnego marionetkowego rządu, to jest Rządu Tymczasowego Rzeczypospolitej Polskiej (RTRP). I rzeczywiście, w Łodzi w czerwcu 1945 r. PPR forsowała ten wariant, co bardzo źle zostało przyjęte przez ZNP, którego przedstawiciele uznali stanowisko ówczesnych władz oświatowych za antydemokratyczne, uważając, że dwunastoletnie kształcenie, 8 + 4, to minimum, od którego odstąpić nie można. Koncepcja jedenastolatki była wśród nauczycieli nie tylko źle przyjmowana, ale w gruncie rzeczy była dla nich po prostu niezrozumiała³⁴.

W programie edukacyjnym PPR bardzo ważnym ogniwem miała być średnia szkoła zawodowa. Po ukończeniu ośmioletniej ogólnokształcącej szkoły powszechnej³⁵ młodzież miała kontynuować naukę przez trzy lata w szkołach o takim profilu. Zakładano, że część z nich da kompletne przygotowanie do zawodu, inne miały być szkołami przygotowawczymi do dalszego kształcenia tego typu w szkole wyższej. Elementy wiedzy ogólnokształcącej szkoły te miały uwzględniać w takim stopniu, żeby mogły przygotowywać nie tylko do pracy, ale i, w wypadku niektórych osób, do studiów wyższych. Planowano zatem, że trzyletnia szkoła zawodowa będzie typem zasadniczym w szkolnictwie średnim, a jej ukończenie miało dawać uprawnienia do studiów wyższych³⁶.

Skróceniu czasu szkolnego nauczania i rezygnacji z jego ogólnokształcącego profilu na rzecz zawodowego stanowczo i energicznie sprzeciwiał się w Łodzi ZNP ustami wiceprezesa Maja.

Związek Nauczycielstwa Polskiego i ja osobiście wypowiadam pogląd, że jeżeli chodzi o obowiązkowe kształcenie, to winno ono być kształceniem ogólnym, które w okresie przejściowym powinno trwać co najmniej lat 12. To jest minimum, od którego nie możemy odstąpić. Godzimy się, jeżeli chodzi o szkołę podstawową, którą w projekcie reformy ustroju szkolnego nazwano niesłusznie szkołą powszechno-gimnazjalną, że w okresie przejściowym winna być ona 8-letnią i na niej winna się opierać 4-letnia, a nie 3-letnia szkoła średnia czy licealna. Nazwa nie jest istotna, istotne jest to, że ma być 4-letnia i ma być ogólnokształcząca³⁷. [...]

³⁴ Pleśniarski, op. cit., s. 235–239. *Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi...* (zob. wyżej, przyp. 27), s. 58 i 117.

³⁵ Od 1945 r. szkoła ta będzie zwana już szkołą podstawową.

³⁶ Takie założenia przedstawił na Zjeździe w Łodzi minister oświaty RTRP Stanisław Skrzeszewski. *Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi...*, s. 58.

³⁷ *Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi...*, s. 98. Ministerstwo Oświaty postulowało w swoim projekcie wprowadzenie „upowszechnionego gimnazjum” jako szkoły obowiązkowej, ale potem w szkole średniej nauka miała trwać już tylko trzy lata. Dla ZNP ośmioletnia szkoła powszechna miała być jednak szkołą „podstawową”, jego przedstawiciele nie godzili się na wewnętrzny podział na dwa cykle: pięcioletni – propedeutyczny i trzyletni – gimnazjalny. Związek obawiał się, że wtłoczenie w ramy ośmiu lat dotychczasowego programu sześcioletniej szkoły powszechnej i znacznej części czteroletniego gimnazjum grozi przeładowaniem materiału i przeciążeniem dziecka (do czego rzeczywiście doszło). Bogdan Suchodolski wyraził w Łodzi obawę, że upowszechnione gimnazjum stanie się szkołą „skrycie elitarną”, że mniej wyrobione intelektualnie dzieci z nizin społecznych przy nadmiernym skondensowaniu materiału po prostu nie podołają wymaganiom (*Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi...*, s. 118–120).

Dziś chcemy wprowadzić do szkoły średniej młodzież chłopską i robotniczą. Jeżeli skrócimy czas trwania nauki w szkole powszechnej i średniej – działać będziemy, co trzeba sobie wyraźnie powiedzieć, na niekorzyść tych dwu środowisk społecznych, a przede wszystkim na niekorzyść warstwy chłopskiej [huczne brawa]³⁸.

Dodajmy, że środowisko chłopskie bardzo mocno artykułowało swoje ambicje edukacyjne w tym przełomowym momencie historycznym. Ambicje te wzrosły szczególnie w rejonach wiejskich, w których powstały w okupacyjnych czasach konspiracyjne szkoły średnie, gimnazja i licea.

Przeciwko ogólnokształcącej szkole średniej mówcy związani z PPR wysuwali najrozmaitsze zarzuty: twierdzili, że dominuje w niej encyklopedyzm i werbalizm w nauczaniu, że to szkoła oderwana od życia, że teoria bierze w niej górę nad praktyką, a przedmioty humanistyczne nad matematyczno-przyrodniczymi. Kształcenie zawodowe natomiast, argumentowali, zbliża do życia i uczy rozumieć czasy współczesne. W tym duchu wypowiedział się w Łodzi z właściwym sobie temperamentem polemicznym i oratorskim, niepozbawionym też złośliwości, Witold Wyspiański z PPR, stryjeczny brat Stanisława, ówczesny kurator krakowski³⁹.

Mało kto widzi, że obecna tzw. szkoła ogólnokształcąca nie odpowiada swej nazwie. Jest to mniej więcej spadkobierczyni pewnej szkoły ze średniowiecza, która wówczas była nie ogólnokształcąca, lecz zawodową szkołą dla szkolenia księży i odpowiedniego polerowania elity mającej rządzić państwem. Nie jest też szkołą humanistyczną, gdyż dziś humanizmem są zdobycze nauk, na których opiera się życie, a nie są nim już np. grecko-rzymskie drobiazgi kulturalne. Nowoczesna szkoła ogólnokształcąca musi otwierać wrota temu, co współcześnie kształci ogólnie, dając zrozumienie teraźniejszości. A więc fundamentem jej muszą być fizyka, chemia i elementy techniki, dalej – nauka o cielesnych i umysłowych właściwościach człowieka oraz przyrodzie ożywionej wraz z odpowiednimi wskazaniami praktycznymi itp.⁴⁰

Dojść do tego powinny podstawy nauki o społeczeństwie, gospodarce, polityce i wychowaniu.

Środowisko PPR przedkładało też – a jest to motyw, który będzie przez przedstawicieli tej partii, a potem jej spadkobierczyni PZPR, przez lata powtarzany – że średnia szkoła ogólnokształcąca po pierwsze służy tylko elicie społecznej, po drugie

³⁸ *Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi...*, s. 99.

³⁹ Witold Wyspiański (1886–1945) był człowiekiem znakomicie wykształconym. Ukończył studia przyrodnicze na Uniwersytecie Jagiellońskim, był biologiem, geologiem i mineralogiem, miał także rozległą wiedzę humanistyczną. Początkowo należał do PPS, od 1943 r. do PPR. Już w szkole samouk-marksista, jak określono go w broszurze mu poświęconej, która ukazała się po jego śmierci (S. Świdwiński, *Witold Wyspiański (1886–1945)*, [w:] *Pamięci Witolda Wyspiańskiego. 4 X 1886 – 30 XI 1945*, PZWS, Warszawa 1946 [Biblioteczka nauczyciela-demokraty 3], s. 9). Długo pracował na Śląsku, związał się tam silnie z ruchem robotniczym. Działał w Towarzystwie Uniwersytetu Robotniczego (TUR). Utrzymywał łączność z AL, działał też w tajnych kompletach. Był rzecznikiem „zbliżenia ze Związkiem Radzieckim pod względem gospodarczym i politycznym, szukał wartościowych elementów w obu kulturach i rodzajach twórczości, twierdząc, że «to musi znajdować swój wyraz w naszym systemie wychowawczym»”. Ibid. Poglądy Wyspiańskiego na temat treści edukacji i jej celów zostaną obszerniej zaprezentowane nieco dalej.

⁴⁰ *Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi...*, s. 122.

szerzy lekceważenie dla pracy fizycznej, od których to braków wolna jest szkoła zawodowa. Poza przygotowaniem do pracy szkoła zawodowa miała więc zapewnić też „właściwe” wychowanie społeczno-polityczne⁴¹.

Ale poza względami ideologicznymi chodziło o to, by jak największa liczba młodych ludzi szybko rozpoczęła pracę. Żanna Kormanowa wśród nowych, przyniesionych przez wojnę problemów wymienia potrzebę zawodowego wykształcenia i wysłania do produkcji „dużych kontyngentów w możliwie krótkim terminie”⁴². Kormanowa z PPR była najpierw naczelnikiem Wydziału Reformy Szkolnej przy Resorcie Oświaty PKWN, później dyrektorem Departamentu Reformy Szkolnictwa Ministerstwa Oświaty Rządu Tymczasowego Rzeczypospolitej Polskiej i Tymczasowego Rządu Jedności Narodowej.

Oprócz opracowań dotyczących modelu przyszłego kształcenia i treści programowych, które sygnowane były przez partie polityczne bądź organizacje społeczne, zachowały się wśród archiwaliów Ministerstwa Oświaty, w teczce z nazwiskiem Żanny Kormanowej, nadesłane być może do kierowanego przez nią departamentu, referaty i artykuły na temat szkolnictwa w Polsce z lat 1944–1947. Wśród nich znajdują się dwa ciekawe dokumenty, których autorzy związani byli z lewicą.

Jeden z nich, wcześniejszy, autorstwa profesora Zygmunta Mysłakowskiego, pedagoga⁴³, Leszka Staronki, pracownika Akademii Górniczej w Krakowie⁴⁴, i Witolda Wyspiańskiego, który ukończył studia przyrodnicze, zatytułowany *Podstawowe wytyczne oświaty powojennej*, datowany jest na marzec 1944 r. w Krakowie⁴⁵. Dokument

⁴¹ Za kilka lat zacznie się mówić o „moralności socjalistycznej”.

⁴² Ż. Kormanowa, *O nową szkołę (analiza szkolnictwa do 1939 r., perspektywy oświaty w Polsce)*, pierwodruk Nowe Widnokreśli, 1944, nr 19, przedruk w: *Szkolnictwo polskie w ZSRR 1943–1947*, oprac. R. Polny, pod red. S. Skrzyszewskiego, PZWS, Warszawa 1961, s. 358–367. Słowo „kontyngent” musiało wówczas, jeszcze bardziej niż dziś, brzmieć fatalnie.

⁴³ Zygmunt Mysłakowski (1890–1971) studiował na Wydziale Filozoficznym UJ najpierw nauki przyrodnicze, po dwóch latach zmienił swe zainteresowania na humanistyczne. Po ukończeniu studiów pracował w Warszawie przez cztery lata jako nauczyciel gimnazjalny, a także jako wykładowca Wyższych Kursów Nauczycielskich. W 1917 r. zrobił doktorat z filozofii na UJ i tam podjął pracę od 1923 r. Po habilitacji w 1925 r. kierował Katedrą Pedagogiki, będąc jednocześnie w latach 1950–1956 rektorem Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Przedstawiciel pedagogiki kultury i pedagogiki socjalistycznej. Był człowiekiem rozległych zainteresowań.

⁴⁴ Leszek Staronka, magister filozofii, pracował przed wojną jako asystent przy katedrze chemii ogólnej i analitycznej Wydziału Hutniczego Akademii Górniczej w Krakowie. *Akademia Górnicza w Krakowie. Skład osobowy i spis wykładów na rok akademicki 1938/39*, nakładem Akademii Górniczej w Krakowie, Kraków 1938, s. 59. Związany był z PPR. Por. Pleśniarski, op. cit. (zob. wyżej, przyp. 5), s. 219.

⁴⁵ AAN, zespół *Ministerstwo Oświaty (MO)*, sygn. 4278, na teczce napis: „Departament Reformy Szkolnictwa i Wychowania VI”. Domniemany komentarz Wojeńskiego na temat tego opracowania: „Dla Ministerstwa w obecnej sytuacji nie do przyjęcia. Praca cenna i ciekawa, mogłaby się stać punktem wyjścia pozytywnej dyskusji na łamach prasy ZNP [...]. Mógłbym się w tej sprawie porozumieć z autorami, konieczne byłyby pewne zmiany w związku ze zmienioną sytuacją”. Ibid., k. 1. Określenia „obecna sytuacja” i „zmieniona sytuacja” mogą dotyczyć

ten podkreśla, że szkoła ogólnokształcąca, mając za cel przygotowanie młodzieży do rozumienia współczesnego świata, musi zmienić swą zupełnie przestarzałą podstawę programową, którą dotychczas stanowiły przede wszystkim treści humanistyczne. W życiu nowoczesnym, zdaniem autorów, dominują fakty, a wytłumaczenie ich dają przede wszystkim nauki przyrodnicze, techniczne i społeczne⁴⁶. Dotychczasowa szkoła ogólnokształcąca nie spełnia tych wymagań, jest szkołą elity społecznej.

Typ wykształcenia osiągnany w dotychczasowej szkole średniej ogólnokształcącej był społecznym znamieniem przeciwieństwa wobec świata pracy, poniekąd zabytkiem dawnego polerunku klas niepracujących, a rządzących. Wobec nadchodzącej demokracji społecznej ten typ wykształcenia utrzymać się nie może i nie powinien jako niezgodny z naszymi pojęciami o moralności społecznej. Charakterystycznemu dla owego typu wpajaniu w młodzież rozmaitej tradycją uświęconej starzyny, np. mitów pierwotnych oraz wielu przestarzałych faktów historycznych i literackich, odmawiamy wartości wychowawczej, nauczanie łaciny uważamy za obciążający przeżytek⁴⁷ [wyróżnienie B. B.].

Drugi materiał nosi tytuł *O demokratyczne fundamenty szkoły polskiej*, nie zawiera nazwiska autora, nie jest też datowany. Teofil Wojęński słusznie, jak się okazało, przypuszczał, że napisał go Witold Wyspiański⁴⁸.

Opracowanie to zawiera wątek pokazujący bardzo interesujący punkt widzenia Wyspiańskiego na pozycję Polski między kulturą Wschodu i Zachodu, na to, jak pojmować rolę naszego kraju między tymi biegunami – nie powinien on być dalej przedmurzem, ale łącznikiem między nimi. Takie stwierdzenie było odwróceniem tradycyjnej polskiej perspektywy.

Nie mamy potrzeby zbyt kornie chylić głowę przed tamtą [scil. zachodnią] pseudo-wyższością; jednocześnie zaś musimy przyznać, że lekceważony wschód jest kolebką największych ruchów etycznych ludzkości, że do dziś dnia są tam bardzo żywe dyspozycje do moralnej oceny sensu życia. Mamy tu problemat otwarty: jeśli okaże się, że jesteśmy nie tyle przedmurzem zachodniej Europy, ile najbardziej na zachód wysuniętą placówką wschodu, musimy przyjąć ten fakt bez wstydu i tak ustaloną naszą właściwość narodową rozwijać i doskonalić. [...] Byliśmy i jesteśmy przeznaczeni na łącznik między zachodem a wschodem [podkreślenie autora] zarówno w sensie gospodarczym, jak i ideowym [...]⁴⁹.

nowego kierownictwa Ministerstwa Oświaty; 28 czerwca 1945 r., po powstaniu Tymczasowego Rządu Jedności Narodowej (TRJN), ministrem oświaty został Czesław Wycech.

⁴⁶ Ibid., k. 8. Widać tu punkty styczne z koncepcją przedstawioną na Zjeździe Łódzkim przez przedstawicieli Ministerstwa Oświaty, będącego wówczas w gestii PPR.

⁴⁷ Ibid.

⁴⁸ Ibid., k. 43. Jest to odpowiedź Wojęńskiego na datowaną na 31 maja 1945 r. notkę Żanny Kormanowej, kierującej do niego ten materiał. Datowanie jest o tyle ważne, że tekst Wyspiańskiego sprawia wrażenie, iż powstawał w momencie, kiedy wojna się jeszcze dopalała, być może nawet przed konferencją jałtańską w lutym 1945 r. Wyspiański poświęcił ciekawe i przejmujące rozważania istocie wojny, pisał także, że jest ona zawsze złem i zawsze jest do uniknięcia (k. 50–51). Nie ma natomiast wątpliwości co do autorstwa tekstu – został on niedługo potem w nieco zmienionej postaci zamieszczony w broszurze *Pamięci Witolda Wyspiańskiego...* (zob. wyżej, przyp. 39), s. 24–48.

⁴⁹ AAN, zespół MO, sygn. 4278, k. 51.

W Łodzi krakowski kurator wypowiedział jednak takie oto znamienne zdanie:

Wychowankowie nasi muszą zrozumieć, że jedyną naszą racją stanu jest orientacja na wschód⁵⁰.

Według Wyspiańskiego cały program szkolny trzeba poddać rewizji, uświęcona tradycją lista tematów musi ulec gruntownej zmianie. Lista ta trzyma się nad wyraz uporczywie. Jan Chryzostom Pasek posadzony znów w ławie szkolnej odnalazłby się tam bez trudu, bo słuchałby jak niegdyś lekcji o wojnach punickich. Świat zewnętrzny wprawiałby go w przestрах i zmieszanie, ale szkoła dałaby mu miłe poczucie, że nie wszystko się zmieniło od jego czasów. Takiego azylu dostarczyłaby mu na przykład ciągle obecna w szkole łacina, którą filologowie chcieliby tam utrzymać na wieczność.

Zapytajmy zagorzałych filologów, czy w roku 3943 też będzie z tych samych motywów potrzebna nauka łaciny [wyr. B. B.], skoro nasze dzieje, bardziej pełne tworzeń i przekształceń niż owa starożytność, będą dla tych ludzi przyszłości starożytnością bardziej zamierzchłą niż dla nas uprzywilejowany grecko-rzymski świat starożytny. Kiedyż więc z nim należy skończyć? Czy nie owocniejszym będzie przeniesienie logicznego rozbioru zdania i myśli na wzorowe dzieła własnej literatury? Czy prawnikowi nie wystarczy tłumaczenie potrzebnych wyciągów prawa rzymskiego? Czy lekarzowi już dawno łacina nie jest potrzebna jako język, a tylko potrzebne są nazwy w tym języku i to przeważnie neologizmy, mogące zgorzyszyć filologa, których opanowanie pamięciowe jest równie dostępnym jak dla geografa zapamiętywanie całej językowej wieży Babel nazw geograficznych? Cała obrona łaciny wiąże się nie tyle ze szczerym uznaniem jej walorów wychowawczych, ile z pewną postawą, uznającą, że postęp należy prowadzić z głową odwróconą w tył, że łacina jest dopełnieniem koniecznym systemu wychowawczego, mającego wytworzyć nie tyle awangardę prawdy, ile odpowiednio wypolerowaną i konserwatywną elitę⁵¹.

Z tej wypowiedzi wyłania się bardzo tradycyjne i wąskie pojmowanie funkcji szkolnej nauki łaciny i wiedzy o starożytności w ogóle – przedmiotu będącego rzekomo świetną gimnastyką dla młodego umysłu i... niewiele więcej. Nie bez winy byli tu niektórzy nauczyciele tego przedmiotu, zaskorupiali w dziewiętnastowiecznych metodach i dziewiętnastowiecznym pojmowaniu użyteczności nauczania języków klasycznych, które miało być gwarantowanym sposobem na wyćwiczenie młodych ludzi w przełamywaniu trudności, a to z kolei było ważnym celem wychowawczym szkoły⁵².

Wyspiański widzi w szkole miejsce dla propedeutyki filozofii traktowanej dość szeroko, z uwzględnieniem zwłaszcza psychologii w myśl zasady „poznaj samego siebie”. Buntuje się natomiast przeciw powierzchownemu encyklopedyzmowi bez

⁵⁰ *Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi...*, s. 122.

⁵¹ AAN, zespół MO, sygn. 4278, k. 55.

⁵² Por. J. Mańkowski, *To, co dawniej, ale inaczej, to znaczy – lepiej*, [w:] *Vita memoriae, magistra vitae. Nauczanie języków klasycznych i kultury antycznej w Gimnazjum i Liceum Państwowym im. Tadeusza Reytana w Warszawie*, oprac. B. Brzuska, Instytut Filologii Klasycznej UW, Warszawa 2005, s. 57–61.

gruntownej wiedzy, przeciw niezgodności między hasłami a praktyką. Wychowan-
kowi trzeba zaszczyć odwagę w myśleniu, żeby był *sapere ausus*⁵³, a szkole
powinien przyświecać ideał człowieka dobrego, mądrego, inteligentnego, żywotnego
i odważnego. Kończy zdaniem:

Umęczona ludzkość popełniłaby najcięższy błąd, gdyby nie wyciągnęła
nauki z obecnej rzeczywistości i nie przystąpiła do przebudowy świata. Tę
zaś należy rozpocząć na terenie wychowania. Przebudowa szkoły musi jednak
iść w parze z przebudową ustroju społecznego w duchu zasad życzliwości
i prawdy⁵⁴ [podkreślenie autora].

Dokument napisany został żywym, obrazowym, pełnym śmiałych metafor języ-
kiem, żeby przytoczyć tylko niektóre: określenie „pigmeizm, chodzący na szczu-
dłach”, epitet „advokat-polityk, dojeżdżacz paragrafów” czy stwierdzenie, że ktoś
wie na jakiś temat tyle, ile „Kiepura o teorii Einsteina”.

W podobnym tonie na temat łaciny wypowiedział się w Łodzi Wilhelm Garn-
carczyk, przedstawiciel Centralnego Komitetu Wykonawczego prokomunistycznego,
zwanego lubelskim, Stronnictwa Ludowego. Była to organizacja rozłamowa z SL
„Roch”, skupiająca działaczy ludowych współpracujących z PPR. Garncarczyk
dopuszczał istnienie oprócz liceów zawodowych także liceum ogólnokształcącego,
ale jednolitego programowo, bez podziału na typ humanistyczny, matematyczno-
-przyrodniczy i klasyczny. I tylko w liceum ogólnokształcącym, a wobec usilnego
nacisku na kształcenie zawodowe takich szkół miało być niewiele, widział miejsce
dla łaciny, ale traktował ją niczym balast, od którego należy się czym prędzej
uwolnić, by zostawić więcej czasu szkolnego dla przedmiotów praktycznych, dosto-
sowanych do potrzeb życiowych⁵⁵. Język ten był dla niego symbolem nienawistnego
szlacheckiego jarzma, przeszkodą na drodze postępu, wobec której nie należy mieć
żadnych skrupułów, którą należy jak najszybciej usunąć, by iść dalej.

Kult dla łaciny odziedziczyliśmy w spadku po szlachcie polskiej. Staroszlachetczyzna silne na nas
wycisnęła piętno i dzisiaj nie wszyscy z nas jeszcze mają odwagę uwolnić się z jarzma wielu staro-
szlacheckich tradycji. My, chłopcy, cenimy tradycje, lecz cenimy je dotąd, dopóki nie stają się kamieniem
na drodze postępu. Kamienie takie będziemy usuwać bez skrupułów. Łacina jest językiem martwym,
językiem, nad którym biedzą się miliony naszych uczniów, a tylko tysiacy, i to nielicznym, jest
ona w życiu potrzebna. Na co więc niepotrzebnie marnować taki ogrom wysiłku młodzieży? Wiem,
że zwolennicy łaciny odpowiedzą mi, że przedmiot ten posiada wybitne walory kształcące. Stara to
piosenka, stara i obecnie już nieaktualna⁵⁶.

⁵³ Ów przeciwnik łaciny wielokrotnie używał w tekście łacińskich fraz.

⁵⁴ AAN, zespół *MO*, sygn. 4278, k. 57. Szlachetność uczuć? Naiwność? Jedno i drugie?

⁵⁵ Potrzeb pojmowanych chyba bardzo wąsko i literalnie, skoro nie tylko łacina, ale cała
humanistyka, a nawet kształcenie ogólne potraktowane zostały przez Garncarczyka jak piąte koło
u wozu. *Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi...*, s. 113.

⁵⁶ *Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi...*, s. 114.

Wróćmy jeszcze na chwilę do opracowania Wyspiańskiego. Nie widać, by chciał on wyznaczyć jakąkolwiek funkcję nauczaniu języka łacińskiego i znajomości kultury antycznej w budowaniu w szkole gmachu wiedzy ogólnej ucznia. Bo też przedkłada on swoje rozumienie humanizmu, którego znaczenie, jak pisze, tak często się akcentuje. Humanizm jako ruch umysłowy był, pisze Wyspiański, „wyzwoleniem myśli ze złud średniowiecza”, był uczłowieniem myśli w ogóle, stąd jego nazwa. I wniosek, który dlań stąd płynie:

Dziś najcenniejszym wyzwoleniem umysłu są nauki przyrodnicze i społeczne, one więc są nowoczesnym humanizmem [podkr. autora]. Dlatego też fizyka, chemia i biologia muszą należeć do podstawy wychowawczej wszystkich szkół ogólnokształcących, które głównie mam na myśli, pisząc te uwagi⁵⁷.

Takie właśnie poglądy Wyspiański prezentował na zjeździe w Łodzi. Podobna do cytowanej wyżej była wypowiedź Teofila Wojeńskiego, który starał się przyjść w sukurs Kormanowej, atakowanej przez wielu zgromadzonych przedstawicieli środowisk nauczycielskiego i rodzicielskiego za postulat „odhumanizowania programów” zawarty we wstępnych tezach na zjazd, rozesłanych do kuratoriów jako dokument wewnętrzny, który wszakże, jak to bywa, wyciekł. Otóż Wojeński lansował tezę, że w zasadzie „humanizm” to właśnie nauki ścisłe.

Termin „humaniora”, powstały z tego kresu [tj. szkoły średniowiecznej], oznaczał badania nad światem starożytnym, głównie naukę języków, literatury i filozofii starożytnej. Był to okres, kiedy znajomość języków starożytnych miała decydujące znaczenie. [...] Z tego czasu datuje się głębokie, przez całe wieki aż po dzień dzisiejszy trwające przekonanie, że nauka języków starożytnych jest podstawą „prawdziwego” wykształcenia. Nie chcę w tym miejscu rozpętywać burzy na temat, czy nauczanie łaciny jest konieczne dla pełnego wykształcenia, nie chcę tej sprawy w swoim referacie przesądzać. [...]

W miarę rozbudowywania się humanistycznego poglądu na świat [...] coraz również żywsza stała się na terenie szkolnictwa humanistyczna tendencja do ograniczenia w szkolnych programach nauczania „humaniorów” na rzecz przedmiotów nauczania związanych z poznawaniem świata otaczającego człowieka. „Humaniorom” zaczynają się przeciwstawiać „realia”. [...] Tendencja bowiem do ograniczenia przedmiotów określanych mianem humanistycznych na rzecz przedmiotów nauczania o świecie otaczających człowieka zjawisk wyływała z istoty humanizmu jako prądu umysłowego⁵⁸.

⁵⁷ AAN, zespół MO, sygn. 4278, k. 56. Przypomnijmy, że sam Wyspiański miał wykształcenie przyrodnicze.

⁵⁸ AAN, zespół MO, sygn. 4206, k. 24–25. Całość referatu Wojeńskiego pt. *Przedmioty humanistyczne w nowej szkole* – k. 22–30. Gdyby iść dalej tym tokiem, należałoby stwierdzić, że każda ludzka aktywność, każda myśl to przejaw humanizmu. Wojeński, by wybrnąć z sytuacji i uzasadnić projekt ministerialny, nawiązuje tu do idei tzw. humanizmu edukacyjnego, który w XX wieku stracił już swoje znaczenie. Z powodu choroby, jak poinformowano, Wojeński nie był obecny na zjeździe, jego referat został odczytany w czwartym dniu, podczas obrad Komisji Humanistycznej. Czesław Lewandowski uważa jednak za rzecz zagadkową, że Wojeńskiego, członka kierownictwa TON i czołowego działacza oświatowego PPS, nie było na zjeździe. Lewandowski, *Kierunki tak zwanej ofensywy ideologicznej w polskiej oświacie, nauce i szkołach wyższych w latach 1944–1948*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, *Politologia X*, Wrocław 1993, s. 51, 72–73.

Powyższy przegląd może nam uświadomić, jak różne były pomysły na powojenną oświatę, zarówno jeśli idzie o proponowane treści nauczania, jak i czas trwania szkolnej edukacji.

Różne też poglądy były w większym lub mniejszym stopniu (niektóre wcale) prezentowane podczas Ogólnopolskiego Zjazdu Oświatowego w Łodzi, który odbył się w dniach 18–22 czerwca 1945 r., ponieważ jednak zwołano go z inicjatywy Ministerstwa Oświaty i KC PPR, nie wszystkie one były „równouprawnione”. Nie przypadkiem Żanna Kormanowa pisała nieco później, że chodziło „o sprawy pierwszorzędnej wagi, o proces planowego kształtowania świadomości narodu. A wśród wielorakich jego składników w pierwszym rządzie – o oświatę”⁵⁹. Takich spraw nie pozostawia się własnemu biegowi czy swobodnej dyskusji; PPR, w której rękach była oświata, zamierzała przeforsować własną koncepcję i wprowadzić swoją reformę w życie jak najszybciej, to jest od 1 września 1945 r. Dodajmy na marginesie, że zwoływanie zjazdów oświatowych było tradycyjnie domeną organizacji nauczycielskich, tak więc inicjatywa ministerstwa w tym zakresie była już rodzajem zamachu na ich prerogatywy.

Podczas zjazdu układ sił w forsowaniu koncepcji oświatowych odzwierciedlał funkcjonujący układ sił politycznych, ale był też jego swoistą antycypacją bliskiej przyszłości. Dwie główne siły w Łodzi to PPR i ZNP, ZNP zaś był blisko związany z tą częścią ruchu ludowego, która niebawem, bo już w sierpniu 1945 r., utworzy PSL. Zdaniem Kormanowej była to konfrontacja „obozu lewicy i postępu” i obozu „faszyzującej się oświaty sanacyjnej”⁶⁰. Dodajmy, że PPS, tradycyjnie dość silna wśród nauczycieli, przeżywała okres wielkiego osłabienia, z którego właściwie już się na dobre nie podźwignęła, oddając prym PPR. Kilka dni po łódzkim zjeździe powstał Tymczasowy Rząd Jedności Narodowej. I tak jak rząd zwał się Tymczasowym, tak też w oświacie nastąpił stan tymczasowości, zawieszenia, jakby antrakt, kiedy Ministerstwo Oświaty przeszło na pewien czas w ręce ludowców, a ministrem oświaty został Czesław Wycech. Dopiero wygrawszy na początku 1947 r. sfalszowane wybory do Sejmu Ustawodawczego, PPR ruszy do zdecydowanego ataku na szkołę, na razie będzie obserwować rozwój sytuacji z pewnego dystansu, wydając od czasu do czasu gniewne pomruki.

* * *

Stosunek do kształcenia klasycznego był na Zjeździe wyznacznikiem, ważnym probierzem poglądów politycznych. W pierwszym momencie może się to wydać zaskakujące, potwierdza jednak tę tezę wypowiedź ministra Skrzyszewskiego z lipca 1945 r., a więc z okresu tuż po Zjeździe.

⁵⁹ Ż. Kormanowa, *Zagadnienie demokratycznej przebudowy szkolnictwa*, Nowe Drogi, 1947, nr 4, s. 19.

⁶⁰ AAN, zespół *Akta Żanny Kormanowej*, sygn. 69, k. 120, materiał pt. *Zagadnienia demokratycznej przebudowy...* (zob. wyżej, przyp. 27), pisany po zwycięstwie wyborczym 19 stycznia 1947 r.

Z pasją oczekiwano, co powie się na Zjeździe na temat nauczania religii i praktyk, na temat języka niemieckiego, na temat łaciny⁶¹.

Umieszczenie przez Skrzyszewskiego łaciny w takim kontekście oznacza, że stała się ona przedmiotem, który będzie się zwalczać, choć nie jest to sprawa łatwa. O politycznych uwarunkowaniach takiego stanowiska wobec, zdawałoby się, apolitycznej dziedziny wiedzy *expressis verbis* napisał Stanisław Dobosiewicz, dyrektor generalny w Ministerstwie Oświaty, w piętnastą rocznicę Zjazdu, a więc z dość dużego dystansu czasowego.

Problem kultury antycznej w programach nowej szkoły stał się przedmiotem przewlekłego sporu. Stosunek do łaciny i kultury antycznej był w tych czasach niejako miernikiem „demokratyczności” poglądów uczestników dyskusji nad reformą szkolną, wyrazem ich orientacji politycznej. Minister Skrzyszewski w swoim przemówieniu na Ogólnopolskim Zjeździe Oświatowym zwrócił uwagę na fakt bezsprzecznie prawdziwy, że w programach jędrzejewiczowskich występowało „stałe jednostronne podkreślanie związku z kulturą antyczną i zachodnioeuropejską, a jednocześnie systematyczne przemilczanie elementów słowiańskich ZSRR, kultury rosyjskiej, ukraińskiej, czeskiej”, co jego zdaniem zmierzało do faszycyzacji wychowania. Ówczesni zwolennicy zachodnioeuropejskiej kultury, zorientowani na tak zwaną demokrację zachodnią, byli jednocześnie gorącymi obrońcami elementów kultury antycznej w programie nowej szkoły⁶².

Niemal równocześnie z obradami Zjazdu w Łodzi w Moskwie toczyły się rozmowy w sprawie utworzenia Tymczasowego Rządu Jedności Narodowej. Piątego, ostatniego dnia zjazdu minister Skrzyszewski oznajmił obradującym radosną nowinę o zawarciu porozumienia w tej sprawie⁶³. Wyraził przy tym nadzieję, że tak polskie nauczycielstwo, jak i polskie społeczeństwo da godny naśladowania przykład takiej narodowej jedności, zjazd zaś zakończył stwierdzeniem mającym w sobie dużą dawkę niezamierzonego komizmu:

⁶¹ S. Skrzyszewski, *O nową szkołę w nowej Polsce (na marginesie Zjazdu Oświatowego w Łodzi)*, Nowa Szkoła, 1945, nr 3, s. 5. Trudno rozstrzygnąć, jaki sens w wypowiedzi Skrzyszewskiego ma słowo „praktyki”: czy chodziło mu o praktyki religijne, na co wskazywałoby słowo poprzedzające, czy o jakieś praktyki zawodowe, co wiązać by się mogło z planowanym rozszerzeniem takiego typu kształcenia na poziomie licealnym. Na tę drugą interpretację wskazywać może taki cytat z pkt. 5 *Tez do referatu o reformie ustroju szkolnego*, opracowanych w maju 1945 r. podczas Krajowej Narady Nauczycieli członków PPR: „Szkoła zawodowa w końcowych latach łączy kształcenie z praktyką zawodową wzgl. wytwórczą”. AAN, zespół *KC PPR*, sygn. 295/VII-36, k. 1a.

⁶² S. Dobosiewicz, *Dyskusja nad reformą szkolną w r. 1945*, Nowa Szkoła, 1962, nr 7/8, s. 51. Wspomniana w cytacie „demokratyczność” to nic innego jak opowiadanie się po stronie władzy, która sięga po kolejne narzędzie wpływu na życie i poglądy obywateli.

⁶³ Rozmowy w Moskwie toczyły się od 17 do 21 czerwca 1945 r. Jak wiadomo, prowadzono wówczas (18–21 czerwca 1945 r.) w tym samym mieście także pokazowy proces szesnastu przywódców Polskiego Państwa Podziemnego. TRJN powołany został przez prezydenta Bieruta niebawem, 28 czerwca 1945 r.

Mieliśmy na tej sali dowód, jak się montuje i realizuje jedność naszego narodu. [...] Niech żyje polski nauczyciel, rzeźbiarz duszy narodu polskiego (okrzyki)⁶⁴.

Ale rzeźbiarz z kwiecistej frazy ministra, jak się miało przez lata okazać, miał często inną koncepcję swego dzieła, niż to sobie wyobrażały władze.

brbrzusk@uw.edu.pl

ARGUMENTUM

Varii clandestini coetus in Polonia a Germanis occupata vario modo solvere conabantur quaestionem, quomodo Poloni hoste debellato educari deberent. Eae factiones, quae communismo favebant, volebant parvi momenti esse in schola artes liberales atque linguam Latinam, quippe quibus studiis vulgus ab educatione arceretur.

⁶⁴ *Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi...*, s. 250.