

# Podstawy narodowo-radykalnej przebudowy szkoły polskiej

**Wojciech Kwasiebski**



Cyfrowa Biblioteka  
Myśli Narodowej

Tekst zdigitalizowany i opublikowany został w ramach projektu "**Cyfrowa Biblioteka Myśli Narodowej**". Więcej o samym projekcie oraz innych naszych publikacjach możesz przeczytać na stronie [cbmn.pl](http://cbmn.pl)

Tekst opracowany na podstawie: Wojciech Kwasiebrocki, *Podstawy narodowo-radykalnej przebudowy szkoły polskiej*, Kolumna, Warszawa 1937

**Ministerstwo  
Kultury  
i Dziedzictwa  
Narodowego.**

Projekt dofinansowano ze środków Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego pochodzących z Funduszu Promocji Kultury.



Tekst znajduje się w Domenie Publicznej i może być dowolnie rozpowszechniany i powielany. Autorzy publikacji cyfrowej zrzekają się wszelkich praw autorskich związanych z digitalizacją i obróbką tekstu na zasadzie licencji [Creative Commons Zero](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

## **SPIS TREŚCI**

<b>Wstęp.....</b>	<b>4</b>
<b>Założenia podstawowe.....</b>	<b>6</b>
<b>Zadania szkoły.....</b>	<b>8</b>
<b>Budowa szkolnictwa.....</b>	<b>12</b>
<b>Charakter prawny szkolnictwa .....</b>	<b>16</b>
<b>Organizacja szkoły pod względem narodowościowym i wyznaniowo- religijnym.....</b>	<b>17</b>
<b>Zagadnienie Koedukacji.....</b>	<b>22</b>
<b>Program nauczania.....</b>	<b>24</b>
<b>Nauczycielstwo .....</b>	<b>28</b>
<b>Stosunek szkoły do Powszechnej Organizacji Wychowawczej.....</b>	<b>28</b>

Zagadnienie przebudowy szkolnictwa polskiego w duchu narodowo-radykalnym jest po raz pierwszy obszerniej sprecyzowane. Sprawy, wiążące się ze szkołą i oświatą, leżały dotychczas odłogiem, nie poruszane przez publicystykę Ruchu Narodowo-Radykalnego. Dlatego też w niniejszej pracy byłem zmuszony przejść ogromnie szeroką dziedzinę zagadnień, co uniemożliwiło szczegółowsze ich rozpatrywanie. Musiałem ograniczyć się jedynie do rzeczy najistotniejszych, a nawet i te traktować bardzo ogólnie i szkicowo. Tak więc np. niezmiernie doniosłe zagadnienie programu nauczania w przyszłej szkole polskiej czeka jeszcze na szczegółowe, bardziej wyczerpujące opracowanie. To, co na ten temat napisałem, jest zaledwie wstępem do szczegółowych rozważań.

## Wstęp

Przewrót, dokonujący się w życiu narodów europejskich zmienia mniej lub więcej radykalnie, panujące w ubiegłym okresie dziejów, poglądy na szereg instytucji społecznych. Miedze innymi uległ gruntownemu przeobrażeniu pogląd na zadania szkoły i istotę oświaty. Wiek XIX zrobił z oświaty jeden ze swoich moralno-społecznych dogmatów. Wiedze, oświecenie uznał - zgodnie z poglądami racjonalistyczne - pozytywistycznej filozofii - za główny motor społecznego postępu, za zbawienne lekarstwo na upadek moralny ludzkości, którego przyczyn dopatrywał się głównie w ciemnocie umysłowej człowieka. Oświecenie człowieka i obywatela, danie mu książki i szkoły miało więc być cudownym środkiem na wszystkie nieszczęścia, trapiące naszą cywilizację. Nauka, oświata te słowa miały dla człowieka ubiegłej epoki wprost magiczne znaczenie. Dla ludzi, wierzących w nieograniczoną potęgę rozumu, były one programem dla wszystkich dziedzin życia, były symbolem postępu cywilizacyjnego. „Nauka i tylko nauka - pisa! w roku 1848 Ernest Renan - może dać ludzkości to. bez czego ona nie może żyć: symbol i prawo... Nie jest przesadą, gdy się mówi, że nauka zawiera przyszłość ludzkości, że ona jedna może powiedzieć słowo o jej przeznaczeniu i nauczyć ją, w jaki sposób ma osiągnąć swój cel”<sup>1</sup>.

Nic tedy dziwnego, że przy tego rodzaju poglądach zagadnienie oświaty stanęło w ubiegłej epoce ponad wszystkimi innymi, hasło „oświaty dla mas!” wypisały na swych sztandarach wszystkie, prawdziwie lub fałszywie postępowe, ruchy społeczno-polityczne, a szkołę uznano za „świętynię nauki”, niemal za ołtarz życia narodowego.

Nie ulega wątpliwości, że wiek XIX zrobił bardzo wiele w dziedzinie oświaty powszechnej i przyczynił się wydatnie do zwalczania ciemnoty umysłowej najszerzych mas ludności, lego błędem było natomiast fałszywe pojmowanie istoty oświaty i roli jej narzędzia - szkoły. Błąd ten pociągnął

---

<sup>1</sup> E. Renan „L’Avenir de la Science” S. 51.



za sobą szkodliwe następstwa, których objawów nie trzeba daleko szukać. Niezliczone zastępy ludzi, sfabrykowane przez szkoły różnych typów, ludzi, których masy rzeczy nauczone, a którzy w rezultacie nic nie umieją, o szablonowych, fałszywie wszechstronnych i przerażająco płytkich umysłach, niezdolnych do samodzielnego, głębszego wysiłku, bez gruntowniejszej wiedzy w jakiegokolwiek określonej dziedzinie życia – oto produkt te metody oświatowej.

Tak „oświecony” człowiek miał przeważnie jedną drogę przed sobą: drogę urzędniczą, niewymagającą fachowego wykształcenia w określonej dziedzinie wiedzy, zadawalającą się wszechstronnym, nieproduktywnym dyletantyzmem. Panujący w dzisiejszej biurokracji typ umysłowy, typ psychiczny w szerokim słowa tego znaczeniu jest niewątpliwie produktem systemu uczenia w ubiegłym okresie, który „oświecał” każdego, nie licząc się z potrzebami wszechstronnie rozwiniętego i zróżnicowanego życia narodowego.

## Założenia podstawowe

Punktem wyjścia nowego poglądu na istotę oświaty i zadania szkoły jest przekonanie, iż oświata nie stanowi jakiejś absolutnej, niezależnej wartości, stojącej ponad narodem i jego realnymi potrzebami. Organizacja, treść i metoda nauczania muszą być dostosowane do warunków i potrzeb środowiska narodowego, którego celom służą. Zasada „jak najwięcej oświaty dla jak największej ilości obywateli” musi być zastąpiona przez zasadę inną: „jak największa celowość oświecania z punktu widzenia ogólnych interesów narodu”. Szkoła przestaje być problematyczną „świątynią wiedzy”, czyli, mówiąc po prostu, autonomiczną fabryką, produkującą głowy, nabite masą wiadomości według jednego, sztywnego szablonu, a musi stać się narzędziem w ręku narodu, dostosowanym jak najwszechstronnie i jak najcelowszej do jego potrzeb kulturalnych, politycznych i gospodarczych.

Problem „jak” szkoła uczy, staje się problemem, decydującym o jej wartości narodowej. W tym bowiem „jak” kryje się pytanie, jak spełnia szkoła swe zadanie w całokształcie życia narodowego, wyznaczone jej przez różnorodne cele, które narodowi przyświecają.

\*\*\*

W ubiegłym okresie dziejów szkoła została uznana za najdoskonalszą wychowawczynię człowieka. Zgodnie z racjonalistyczną filozofią uczenie, oświecanie było uważane za równoznaczne z wychowywaniem. Kształcenie umysłu miało uczynić człowieka lepszym, doskonalszym pod względem moralnym. Iluzje te szybko przysły, gdyż doświadczenie pedagogiczne wkrótce wykazało, że podniesienie poziomu umysłowego nie zawsze idzie w parze z rozkwitem wartości moralnych.

Mimo to szkoła nadal pozostała, ogólnie uznana, główną instytucją wychowawczą. Dopiero w ostatnich dziesiątkach lat szkolna metoda wychowawcza spotykać się zaczęła z mniej lub więcej ostrymi zarzutami. Wskazywano, że jej nastawienie wyłącznie oświatowe, intelektualistyczne nie sprzyja zadaniom wychowawczym. Zaczęto domagać się zmiany systemu nauczania przez nadanie mu typu wychowującego, dostosowanie go nie tylko do zadania oświecania umysłu, ale i kształcenia charakteru młodzieży. Kto zna życie - pisał znakomity pedagog niemiecki Foerster - wie, jak mało głębszych pierwiastków, kształcących posiada sama wiedza. - wie, że taka wiedza może nawet szkodzić i służyć tylko próżności, jeśli nie podporządkowano jej zawczasu kształceniu charakteru... Dlatego więc szkoła, która uczy pisać i czytać, w inna dbać także o prawdziwe kształcenie człowieka wewnętrznego.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> F. Foerster: „Wychowanie człowieka”, str. 6.

Reakcja przeciwko wyłącznie oświatowemu nastawieniu szkoły przybrała na sile w czasach ostatnich, jednym z najważniejszych jej przejawów była włoska reforma wychowania, dokonana przez faszystowskiego ministra wychowania narodowego Gentiliego. Faszyzm usunął ze szkoły włoskiej dawny kierunek pozytywistyczny, realistyczny, organizując jej ducha na podstawie idealistycznej; idei oświaty nadał wybitnie wychowawczy charakter.

Jednak scharakteryzowana wyżej reakcja poszła jeszcze dalej. Coraz częściej pojawiają się głosy, odmawiające szkole zdolności wychowawczych w ogóle. Równocześnie jako zasadnicza instytucja, wychowująca młode pokolenia, pojawiać się zaczyna w różnych krajach specjalna, odrębna od szkoły, organizacja w y c h o w a - c z a. Widzimy ją we Włoszech, w Niemczech, w Rosji, w Rumunii; pewne, dość niezdarne i w rezultacie wybitnie szkodliwe, próby na tym polu poczyniono i w Polsce w postaci różnych „Straży Przednich”.

Poglądy na istotę oświaty i zadania szkoły uległy i ulegają ciągle ogromnym przeobrażeniom. W szkolnictwie, zarówno polskim, jak i obcym, zaznaczają się wyraźnie nowe prądy i tendencje, zrodzone przez ogólny przewrót społeczny, moralny i umysłowy. Spotykają się one ze starymi metodami i szablonami, tworząc w rezultacie obraz mniej lub więcej chaotyczny. Wskutek tego chaosu, wskutek połowicznego tylko uwzględniania w treści i formie systemu oświatowego realnych potrzeb życia narodowego, takich, jakie występują w nowej epoce dziejów, dzisiejsza szkoła nie spełnia swych dwóch tradycyjnych zadań; nie uczy i nie wychowuje.

Zarzut ten stawiamy współczesnej szkole polskiej. Nie spełnia ona swej misji narodowej. Czy uczy, czy rozwija samodzielną inicjatywę umysłową? Niech powiedzą o tym profesorowie wyższych uczelni, którzy rok rocznie załamują ręce nad surowością umysłową maturzystów. Czy wychowuje? Niech odpowie sama młodzież, która na każdym kroku wyzna je, że szkoła nie wiąże jej z sobą żadnymi głębszymi węzłami ideowo-wychowawczymi.

Polska nie potrzebuje jednak bezdusznej fabryki „inteligentów”. Potrzebuje szkole. przygotowującej młode pokolenia do rozwijania i bogacenia cywilizacji polskiej we wszystkich, najbardziej różnorodnych jej dziedzinach. Bez takiej szkoły nie zbudujemy i nie utrwalimy wielkości naszego narodu.

Nowa szkoła polska, pojęta jako integracyjna część narodowo-radykalnego ustroju wychowawczego, jako użyteczne, twórcze cywilizacyjnie narzędzie w ręku Wielkiej Polski, jest dzisiaj zasadniczym postulatem programowym Ruchu Narodowo - Radykalnego.

Na czym zatem będzie polegać narodowo-radykalna reforma polskiego szkolnictwa?

## Zadania szkoły

Powiedzieliśmy wyżej, że zadaniem szkoły jest przygotowywanie młodych pokoleń do twórczego rozwijania i bogacenia cywilizacji Dolskiej. Cywilizacja narodu wielkiego nie jest nigdy odbitką jakiegoś, jednego, sztywnego szablonu. Tej zasadniczą cechą jest różnorodność, wszechstronne zróżnicowanie, połączone w harmonijną, jednolitą całość, będącą wyrazem duszy narodu. Twórcami cywilizacji nie są zatem, sfabrykowane według jednego szablonu, „zestandaryzowane” ludzkie maszyny, ale ludzie, różnorodni w swym typie psychicznym, zdolnościach, zamiłowaniach i kierunku twórczości.

Instytucją, kształcąca takich właśnie świadomych twórców cywilizacji polskiej, jest szkoła.

Szkoła nie może być zatem zbudowana zarówno pod względem swej formy, jak i pod względem treści realizowanego przez siebie, programu, jako jednolity, sztywny szablon taki sam dla wszystkich.

Pierwszym więc postulatem, jaki stawiamy szkole, jest jej różnorodność, daleko posunięte zróżnicowanie zarówno formalne, jak i programowe. Szablon szkolny - nieodrodne dziecko poglądów oświatowych ubiegłego wieku - jest narzędziem okrutnym, bo ugniatającym mechanicznie rozwijającą się, tętniącą życiem umysłowość młodzieży. Ośmioklasowe gimnazjum, do niedawna w Polsce obowiązujące, było jako koncepcja naukowo-wychowawcza, jedną z największych potworności, jaką w dziedzinie oświaty wymyślono. Pod pokrywką „ogólnego wykształcenia” wtlaczało ono młodzież w jedną sztywną formę, bez wyjątku taką samą dla wszystkich, produkując w rezultacie płytkich dyletantów.

Zadaniem szkoły nie jest więc danie wszystkim tego samego w dziedzinie wiedzy, ale danie każdemu Polakowi tego, do czego dana jednostka jest uzdolniona i co może być przez nią najowocniej wykorzystane w twórczej pracy dla wielkości Polski.

Szkoła musi dać odpowiedni zakres wiedzy każdemu Polakowi. Odpowiednia szkoła dla każdego - oto narodowo-radykalny demokratyzm oświatowy, zasadniczo różny od doktrynerskiego demokratyzmu ubiegłego okresu, wtlaczającego wszystkich do takiej samej szkoły. „Nie o to chodzi - pisze katolicki autor pedagogiczny, ks. Michał Klepacz - by wszyscy kończyli gimnazjum i uniwersytety, ale by wszyscy otrzymali takie wykształcenie, do jakiego mają zdolności. I tu wchodzimy w sedno sprawy, w treść demokracji: *idem cuique* musi być zmienione na *suum cuique*”<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Ks. M. Klepacz: „Kierunki organizacyjne oraz ideały wychowawcze we współczesnym szkolnictwie polskim” str. 35.

Oczywista pewien określony zakres wiedzy musi być taki sam dla wszystkich. I to zakres bynajmniej nie niski. Zróznicowanie naukowe dopiero wówczas posiada trwałą wartość i staje się w cywilizacji narodowej czynnikiem twórczym, jeśli jest oparte na głębokim fundamencie wykształcenia ogólnego, niezbędnego dla wyrobienia kultury umysłowej człowieka. Ale podobnie i tutaj: ów zakres wykształcenia ogólnego nie może być ten sam dla wszystkich, ale musi być dostosowany do kierunku i dziedziny twórczości życiowej danej jednostki, a z drugiej strony musi być ograniczony w porównaniu z dotychczasowym jego arsenałem, obowiązującym w naszej szkole średniej ogólnokształcącej.

Drugim obok kształcenia umysłu, tradycyjnym zadaniem szkoły jest wychowywanie.

Czy szkoła zadanie to spełnia?

By na powyższe pytanie odpowiedzieć, trzeba zastanowić się nad treścią, którą nowe czasy włożyły w pojęcie wychowania. Treść ta różni się znacznie od tego, co dawniej pod pojęciem wychowania rozumiano. Nowoczesne wychowanie narodowe w najszerszym słowa tego znaczeniu posiada tendencje to ta In e, to znaczy dąży do jak najwszechstronniejszego i jak najgłębszego objęcia swego przedmiotu - jednostki ludzkiej, do jak najściślejszego zespolenia jej z narodową wspólnotą. Nowoczesne wychowanie narodowe nie polega już na mówieniu opowiastek o ojczyźnie i czytaniu życiorysów bohaterów narodowych; przemawia ono także do charakteru, wykuwa w nim cechy, dzięki którym charakter jednostki staje się narodowo- twórczym, zaprawia go nie tylko mówieniem o ideałach, ale przede wszystkim przeprowadza go przez hartującą pracę nad realizacją ideałów.

jeśli więc tak pojmujemy treść wychowania narodowego, to nie ulega wątpliwości, że szkoła nie jest dostatecznie skutecznym instrumentem wychowawczym. Składa się na to szereg przyczyn. Przede wszystkim choćbyśmy, zgodnie z nowymi tendencjami w tej dziedzinie<sup>4</sup>, przepoili cały program szkolny duchem wychowawczym, zasadnicze nastawienie szkoły pozostanie nadal intelektualistycznym, obliczonym na kształcenie przede wszystkim umysłu. Po wtóre typ pracy szkolnej nie sprzyja zadaniom wychowawczym. Wychowawcą szkolnym jest nauczyciel, a historia wszystkich pokoleń uczniowskich jest przede wszystkim barwną historią „kawałów”, robionych „belfrowi” przez sprzysiężoną przeciwko niemu bandę niewdzięcznych wychowanków. Nie chcę przez to powiedzieć, że obopólne zaufanie i przyjaźń między nauczycielem i klasą są niemożliwe; bynajmniej, są nie tylko możliwe, ale - wiemy to wszyscy z własnych szkolnych czasów - spotyka się je często. Nauczyciel jednak jest głównie zwierzchnikiem i sędzią, nie jest natomiast towarzyszem, nie jest kolegą, stąd nie powstaje między nim i wychowankami ten specyficzny węzeł moralny, ogromnie twórczy wychowawczo, jaki może się zadzierzgnąć w organizacji wychowawczej, gdzie

---

<sup>4</sup> Znalazły one wyraz - jak o tym wyżej mówiliśmy - w faszystowskiej reformie Gentilego.

kierownikiem jest człowiek z tego samego co i podwładni pokolenia, a więc nie tylko kierownik, lecz i towarzysz pracy i zabawy<sup>5</sup>.

Braki wychowawcze szkoły nie uszły, rzecz prosta, uwagi teoretyków wychowania i zawodowych pedagogów. Cytowany wyżej ks. Klepacz stwierdza je bardzo niedwuznacznie: „szkoła dzisiejsza - pisze on - na ogół nie czyni zadość postulatowi kształtowania osobowości. Ona ciągle jeszcze tylko uczy, a nie umie przy nauce wychowywać. Wyostrezając intelekt, zapomina ona o tym, że jest on najpotężniejszym ze wszystkich narzędzi człowieka, ale tylko wówczas, gdy nim włada dzielny charakter, dojrzała osobowość”. My idziemy jeszcze dalej od cytowanego autora, uważamy bowiem, że szkoła w ogóle nie jest zdolna, z wyłuszczonej wyżej względów, podołać tym wszystkim zadaniom, jakie nakłada nowoczesne wychowanie narodowe.

Naród musi mieć zatem w ręku, skuteczniejszy od szkoły, instrument do wychowywania swych młodych pokoleń. Instrumentem takim będzie Powszechna Organizacja Wychowawcza. Nie zatrzymujemy się dłużej nad tym zagadnieniem, które wykracza poza ramy niniejszego tematu. Szczegółowsze uwagi o strukturze, treści i metodzie pracy organizacji wychowawczej skreślone zostały gdzieindziej,<sup>6</sup> do nich więc odsyłamy czytelnika.

Szkoła nie jest więc, wystarczającym dla nowych czasów, instrumentem wychowawczym. Czy znaczy to, że w ogóle pozbawiona jest pierwiastków wychowujących? Bynajmniej. Pewne wartości wychowawcze tkwią w każdej szkole o najbardziej nawet intelektualistycznym nastawieniu. Wynika to stąd, że oświecanie, kształcenie zdolności poznawczych ma głębokie następstwa dla całej psychiki człowieka. Tak na przykład czytanie w klasie „Beniowskiego” Słowackiego da je nie tylko szereg formalnych wiadomości stylistycznych i historyczno-literackich, ale kształci także zmysł estetyczny, oddziałuje na całokształt kultury duchowej ucznia. Podobnie rozwiązywanie zadań geometrycznych da je w rezultacie nie tylko znajomość twierdzeń i prawideł, ale uczy także logiki i ścisłości myślenia.

Przez nauczanie może szkoła bardzo wiele osiągnąć w dziedzinie ogólnego kształcenia osobowości. Chodzi tylko o to, żeby nie tylko atmosfera szkolna, ale całość programu była wewnętrznie dowiązana jedną podstawową ideą, by stanowiła nie zlepek najrozmaitszych „kawałków”, zaś harmonijną, logiczną, zgodną całość, wyrastającą z jednego poglądu na świat. Następnie zaś szkoła musi być jak najściślej związana z kulturalnym, politycznym i gospodarczym

---

<sup>5</sup> Głównym błędem, tkwiącym w budowę rumuńskiej powszechnej i przymusowej organizacji wychowawczej „Straż Kraju”, jest właśnie powierzenie w niej stanowisk kierowników młodzieży nauczycielom, tym samym, którzy swych wychowanków uczą w szkole. Odbija się to ujemnie na osiągnięciach wychowawczych „Straży Kraju”.

<sup>6</sup> Wojciech Kwasieboriski: „Wytyczne ideowe i organizacja wychowania narodowego”, „Ruch Młodych” Nr. 7, 1936.



życiem narodu. Program nauki musi młodzież w to życie wprowadzać. Wreszcie nauka szkolna nie może polegać na wtłaczaniu do młodych głów pewnej ilości formułek, ale głównym jej zadaniem musi być rozwijanie samodzielności myślenia, umysłowej przedsiębiorczości i inicjatywy.

## Budowa szkolnictwa

Z założenia, że dla cywilizacji narodowej szkodliwy jest wszelki szablon oświatowy wynikają doniosłe następstwa w samej budowie szkolnictwa.

Szkoła polska musi być zróżnicowana. Naród dla swej wielkości potrzebuje różnych Polaków, różnych pod względem właściwego im kierunku twórczości. Szkoła nie może być wyłącznie fabryką, kandydujących na urzędników, „inteligentów” - musi szkolić ludzi dla wszystkich dziedzin życia narodowego.

Fundamentem całego ustroju szkolnego jest szkoła powszechna. Winna ona dać każdemu Polakowi minimum wiedzy teoretycznej, niezbędnej do świadomego uczestniczenia w życiu cywilizacyjnym narodu.

Polityka szkolna w zakresie szkolnictwa powszechnego opierała się w Polsce dotychczas na ustawie z 17 lutego 1922 r. Ustawa powyższa, zgodnie z istniejącą u nas w pierwszych latach niepodległości manią imponowania całej Europie, zakreśliła maksymalistyczny program rozbudowy szkoły powszechnej, wysuwając postulat szkoły najwyższego stopnia organizacyjnego: szkoły powszechnej siedmioklasowej. Postulat ten, skądinąd najzupełniej słuszny, był realizowany jednak dość niefortunnie. W imię dania wszystkim szkoły siedmioklasowej przystąpiono w niektórych miejscowościach do likwidowania szkół niżej zorganizowanych. Do roku 1929/30 zamknięto z doktrynerską ślepotą 1534 takich szkół. Na ich miejscu nie zawsze powstawały szkoły siedmioklasowe. Nie należy zaś zapominać, że w szkołach publicznych jednoklasowych uczyło się 782381 dzieci (24% ogółu), w szkołach dwuklasowych 650.186 dzieci (20%), a jedynie 1/3 ogólnej liczby dzieci (1.039.473 - 32%) mogło korzystać ze szkoły najwyższego stopnia organizacyjnego - siedmioklasowej. Widzimy więc, że aż 9/20 ogólnej liczby dzieci musiało zadowolić się ukończeniem szkoły jedno czy dwuklasowej<sup>7</sup>. Dlatego też, dążąc do zorganizowania na terenie całej Polski szkoły powszechnej najwyższego stopnia, musimy tam, gdzie warunki do tego zmuszają, zakładać i troskliwie pielęgnować, tak pogardzane dziś, szkoły jedno czy dwuklasowe. Dotyczy to szczególnie czterech województw wschodnich; wileńskiego, nowogródzkiego, poleskiego i wołyńskiego, gdzie długo jeszcze nie można będzie nawet marzyć o zorganizowaniu szkolnictwa powszechnego w ramach maksymalnego planu. Nie należy zaś zapominać o tym, że ziemie te posiadają obecnie najmniejszą w Polsce ilość szkół zarówno powszechnych, jak i średnich (5952 szkół powszechnych. wobec 10948 w województwach centralnych i 82 szkoły średnie wobec 329 w woj. centr.) oraz najwyższy odsetek analfabetów (wieś woj. poleskiego liczy 53% analfabetów, wieś woj. wołyńskiego 52,3%, podczas, gdy procent analfabetów w woj. śląskim nie przekracza 1,5%). Widzimy

---

<sup>7</sup> Dane statystyczne według Ks. M. Klepacza, op. cit. str. 18.

zatem, że na polskich ziemiach białoruskich i ruskich potrzebna jest jakakolwiek szkoła polska, byle była szkołą, byle uczyła choćby tylko w prymitywnie elementarnym zakresie.

Szkoła powszechna jest - jak już powiedzieliśmy - fundamentem całego polskiego ustroju szkolnego. I jest to szkoła najważniejsza. Nonsensem jest wołanie o powiększenie liczby uczelni akademickich wówczas, gdy nie ma dostatecznej ilości szkół powszechnych. W r. 1935/36 w szkołach powszechnych było 5.101.000 dzieci (w wieku 7-13 lat), nie znalazł w nich miejsca przeszło milion dzieci<sup>8</sup>. Czyli, mówiąc po prostu, jedna szóstka dzieci w wieku szkolnym nie może się dzisiaj w Polsce uczyć!

Dla wielkości Polski potrzeba, żeby przede wszystkim wszyscy Polacy umieli pisać i czytać, żeby posiadli elementarny zakres wiedzy o swej Ojczyźnie i o świecie, a dopiero potem, żeby najzdolniejsze jednostki otrzymywały dyplomy doktorskie. Obecnie zaś istnieje u nas pod tym względem sytuacja dziwna: z roku na rok zwiększa się liczba przyszłych analfabetów - dzieci, które nie mogą się uczyć, bo nie ma dla nich w szkole miejsca i równocześnie z roku na rok zwiększa się ilość dyplomów ukończenia szkół akademickich. Naród zaś, składający się z doktorów filozofii i z analfabetów, nie jest narodem zdrowo zbudowanym.

Będziemy zatem dążyć do pełnego zorganizowania przede wszystkim szkoły powszechnej. Będziemy ją organizować nawet z uszczerbkiem dla szkół wyższego typu, jeśli zajdzie tego konieczność.

Szkoła powszechna winna być nie tylko podstawowym etapem wykształcenia, ale także punktem wyjścia dla etapów następnych.

Na fundamencie szkoły powszechnej spocząć muszą dwie zasadnicze nadbudowy.

Pierwszą z nich jest szkoła zawodowa. Szeroko rozgałęziona, praktyczna, różnorodna, wielopoziomowa, szkoła zawodowa stanowi jeden z najbardziej zasadniczych problemów polskiego u-stroju szkolnego. Szkoła ta musi być dostępna dla najszerszych rzesz młodzieży z jakiegokolwiek poziomu szkoły ogólnokształcącej. Tak więc w warunkach polskich najważniejszym typem szkoły zawodowej jest szkoła, opierająca się na niższych szczeblach programowych szkoły powszechnej. Sieć szkolnictwa zawodowego tego typu winna być szczególnie gęsta, zwłaszcza na, zacofanych cywilizacyjnie, naszych ziemiach wschodnich. Ważnym działem tych szkół zawodowych są szkoły

---

<sup>8</sup> Liczba dzieci w wieku szkolnym, nie uczęszczających do szkoły wynosiła w r. 1927/28 265 tys.; w r. 1950/51 - 506 tys.; w r. 1954/55 - 670 tys.; w 1955/56 przekroczyła milion. Widzimy więc, że ilość przymusowych kandydatów na analfabetów rośnie z roku na rok.

rolnicze, dające niezbędne wykształcenie rolnicze dzieciom włościańskim, pozostającym w swojej wsi i obejmującym gospodarstwo po rodzicach<sup>9</sup>.

Odpowiedni poziom szkoły zawodowej musi istnieć nad pełną szkołą powszechną i nad wszystkimi szczeblami szkoły średniej ogólnokształcącej. Ukończenie szkoły zawodowej najwyższego poziomu winno dawać jej uczniom prawo wstępowania do odpowiednich uczelni wyższych (Politechnika, Szkoła Główna Handlowa itp.)

Jak najgęstsza i najróżnorodniejsza sieć szkolnictwa zawodowego i jak najłatwiejszy dostęp doń dla najszerzych mas młodzieży - oto główna wytyczna polityki szkolnej w tej dziedzinie<sup>10</sup>.

Druga nadbudowa nad szkołą powszechną - to szkoła średnia ogólnokształcąca.

Szkoła ta winna stać otworem dla dzieci, kończących szkołę powszechną i to przede wszystkim szkołę wiejską. Przy dzisiejszym ustroju szkolnictwa postulat ten jest

formalnie przeprowadzony: gimnazjum stanowi logiczną nadbudowę nad szkołą powszechną. Faktycznie jednak dla dziecka chłopskiego, które ukończyło szkołę powszechną i pragnie uczyć się dalej, szkoła średnia jest przeważnie zamknięta. Kto bowiem przygotowuje je do egzaminu? Kto zapewni pobyt w mieście, gdzie istnieje najbliższe gimnazjum? Kto wreszcie zaopatrzy je w pomoce naukowe? Powstaje zatem konieczność uzupełnienia naszego systemu oświatowego przez, szeroko rozwinięty, system stypendiów, zapomóg, pomocy naukowej itp. Bez tego szkoła polska nigdy nie będzie demokratyczną, t. j. nigdy dostęp do niej nie będzie stał otworem dla każdego, pragnącego się uczyć, polskiego dziecka.

Następnie zaś szkoła średnia ogólnokształcąca, dając młodzieży wykształcenie ogólne, nie może hołdować naukowemu szablónowi, którego wyrazem było dawne jednolite, ośmioklasowe gimnazjum. Iluż to, uzdolnionych, zamiłowanych, polonistów czy historyków, nie mogło uporać się z tą instytucją dlatego tylko, że nie „wchodziły im do głowy” logarytmiczne wzory i geometryczne formuły! Iluż bystrych matematyków lub fizyków nie mogło dotrzeć do upragnionej politechniki, bo stawały im na przeszkodzie dzieje wojen punickich czy zasady łacińskiej gramatyki! A w rezultacie? W rok po ukończeniu szkoły młody historyk nie potrafił powtórzyć najprostszej

---

<sup>9</sup> Szkoły podobnego typu istnieją w obecnym programie polityki szkolnej pod nazwą szkół przysposobienia zawodowego. Opierają się one jednak na szkole powszechnej III-go szczebla (siedmioklasowej), czyli są niedostępne, dla dzieci, które zmuszone są poprzestać na szczeblu niższym.

<sup>10</sup> Rozbudowa szkolnictwa zawodowego jest charakterystyczną cechą nowoczesnej polityki oświatowej. M. in. znakomitą szkołę zawodową stworzono we Włoszech, a faszyzm przywiązuje do niej więcej znaczenia niż do szkoły średniej ogólnokształcącej (patrz wywiad, udzielony „Ilustrowanemu Kurierowi Codziennemu” z 23.VIII. 57 przez włoskiego ministra wychowania narodowego, Giuseppe Battai’ego).

formuły algebraicznej, a w głowie matematyka ośmioletni, solidnie „wykuty”, kurs historii zmieniał się w zagmatwany chaos poplątanych dat i faktów.

Podkreślamy raz jeszcze: nie jesteśmy przeciwnikami tzw. „wykształcenia ogólnego”, uważamy je za niezbędne dla całokształtu kultury umysłowej człowieka, ale twierdzimy, że winno być ono czynnikiem duchowo twórczym nie zaś spływającym szablonem. W ramach szkoły średniej musi się ono łączyć z wyraźną specjalizacją w pewnych, określonych dziedzinach, przeprowadzaną w klasach wyższych. Reforma naszej szkoły średniej z r. 1932, przeprowadzająca podział dawnego gimnazjum na gimnazjum i licea o kierunku specjalnym, jest reformą w zasadzie najzupełniej słuszną. Oczywiście wiele jej można zarzucić zarówno pod względem praktycznego wprowadzania jej w życie, jak i pod względem układu programów, zwłaszcza licealnych, ale nie są to w tej chwili dla naszych rozważań rzeczy zasadnicze.

Szkoła średnia ogólnokształcąca, konsekwentnie zróżnicowana w wyższych klasach na działy, odpowiadające zasadniczym zainteresowaniom i uzdolnieniom młodzieży jest naszym postulatem. Twierdzimy bowiem, że tylko taka szkoła będzie naprawdę przygotowywać młodzież do wyższych studiów, będzie pogłębiać ją umysłowo i chronić przed zboczeniem na szerokie i jałowe bezdroża dyletantyzmu, którego mamy w Polsce stanowczo za dużo.

## Charakter prawny szkolnictwa

Jesteśmy przeciwnikami t. zw. „monopolu szkolnego”, czyli wyłącznego prawa państwa do zakładania szkół i kierowania nimi. Etatyżacja szkolnictwa, przeprowadzona zresztą całkowicie jedynie w Rosji Sowieckiej, nie jest w Polsce potrzebna i nie przyniosłaby nam dobrych owoców. Obok szkoły państwowej winna zatem istnieć szkoła prywatna (osób prywatnych, stowarzyszeń czy samorządów), pod ścisłą oczywiście kontrolą państwa.

Etatyżacja szkolnictwa grozi zeszywnieniem i zrutynizowaniem myśli oświatowej. Kierownik szkoły państwowej - urzędnik nie potrafi zazwyczaj przejawiać tak śmiałej inicjatywy w szukaniu nowych metod nauczania, jak kierownik czy nauczyciel szkoły prywatnej, którym łatwiej jest wydobyć się z pod obowiązujących szablonów i szukać nowych dróg. Szkoła prywatna lepiej od państwowej spełnia rolę czynnika postępu w treści i metodach nauczania, jest od niej znacznie śmielsza i ruchliwsza. Najlepszym tego dowodem jest fakt, że najwybitniejsi reformatorzy systemów i metod szkolnych rozpoczęli swe doświadczenia przeważnie w szkołach prywatnych. W szkole prywatnej powstała reforma Konarskiego, w szkołach prywatnych również wyrosły teorie Pestalozzi'ego, Froebła i Foerstera. Niszczenie szkolnictwa prywatnego nie wyszłoby na dobre naszej kulturze pedagogiczno-naukowej.

Drugim argumentem, przemawiającym za utrzymaniem w Polsce szkolnictwa prywatnego jest argument natury gospodarczej. Wiemy, że państwo nie jest dziś w stanie wybudować wystarczającej ilości szkół i utrzymać wystarczającą ilość nauczycieli dla wszystkich, potrzebujących nauki, dzieci. Po co więc dławić na tym polu inicjatywę prywatną, która niesie państwu, co prawdą niewystarczającą, ale znaczną pomoc?<sup>11</sup>.

Oczywista, jak już wyżej pisaliśmy, państwo roztaczać winno ścisłą kontrolę nad szkołami prywatnymi, a jeśli chodzi o wpływ wychowawczy na uczącą się w nich młodzież, to zapewni mu go w sposób całkowity Powszechna Organizacja Wychowawcza.

---

<sup>11</sup> W Polsce jest obecnie 26.846 szkół powszechnych publicznych (państwowych i samorządowych), liczących 4.593.000 dzieci i 1507 szkół powszechnych prywatnych, liczących 150.000 dzieci.



# Organizacja szkoły pod względem narodowościowym i wyznaniowo-religijnym

W całym programie przebudowy szkoły polskiej powyższy problem jest najbardziej skomplikowany i wskutek tego najtrudniejszy do rozwiązania. Z drugiej zaś strony zagmatwanie stosunków narodowościowych i wyznaniowo-religijnych w państwie polskim nie może uzasadniać utrzymywania nadal obecnego stanu w naszym szkolnictwie. Organizacja szkoły pod względem narodowościowym i wyznaniowo-religijnym musi być oparta na zasadach szerokich, bo dyktowanych przez całokształt wytycznych przebudowy rzeczywistości polskiej. Organizacja ta wiązać się musi z postulatami, jakie Ruch Narodowo-Radykalny wysuwa w kwestii żydowskiej, ukraińskiej, białoruskiej i in., wpływać musi, poza tym z ogólnych założeń moralno-religijnych, stanowiących fundament programu narodowo-radykalnego.

Rozpatrzmy po kolei główne elementy, wysuwanej przez Ruch Narodowo-Radykalny, koncepcji organizacji szkoły polskiej pod względem narodowościowym i wyznaniowo-religijnym.

## I. Kwestia żydowska

Żydzi nie mogą uczęszczać do szkoły polskiej, bez względu na jej typ i poziom. Od przedszkoli do wyższych uczelni obowiązuje bezwzględnie zasada „*numerus nullus*”. Podobnie też żyd nie może być nauczycielem w szkole polskiej. Dla dzieci i młodzieży żydowskiej muszą istnieć zupełnie odrębne szkoły, utrzymywane przez społeczeństwo żydowskie (gminy wyznaniowe, stowarzyszenia oświatowe itp).

Całkowity, bezwzględny rozdział młodzieży polskiej od młodzieży żydowskiej i żydowskich nauczycieli jest uzasadniony fatalnym, powszechnie dziś stwierdzonym, wpływem, jaki kolega żyd i nauczyciel żyd wywiera na młodzież polską. Żydzi są dziś w naszej szkole głównym rozsądkiem propagandy komunistycznej i rozprężenia obyczajowego<sup>12</sup> - Żydzi również są na terenie szkół głównym motorem akcji antyreligijnej.

## II. Kwestia niemiecka

---

<sup>12</sup> Na terenie kilku gimnazjów polskich w Warszawie istnieją i prowadzą ożywioną działalność zakonspirowane „jacejki” komunistyczne. Kierownikami ich są bez wyjątku uczniowie i uczennice żydzi. Podobnie młodzież żydowska jest głównym „dostawcą” do szkół najrozmaitszych wydawnictw pornograficznych.

Problem szkoły niemieckiej (z niemieckim językiem wykładowym) musi być u nas traktowany z punktu widzenia politycznego. Rozmiary szkolnictwa niemieckiego, zakres i forma udzielane j mu pomocy ze strony państwa, wszystko to musi być ściśle uzależnione od stosunku rządu niemieckiego do szkolnictwa polskiego w Niemczech. W razie, gdy terror zwrócony przeciwko szkole polskiej będzie tam nadal uprawiany, los szkoły niemieckiej w Polsce zostanie przesądzony. Będziemy likwidować ją bez żadnych względów i z całą konsekwencją. Zasada wzajemności będzie tu całkowicie wprowadzona w życie.

Nie uznajemy wtlaczania młodzieży niemieckiej do szkół polskich za właściwą metodę asymilacyjną. Potracamy tutaj o inne już zagadnienie, pragniemy, wszakże zaznaczyć, że żywioł niemiecki w Polsce opiera się głównie na dwóch grupach ludności: na robotnikach i urzędnikach niemieckich, zatrudnionych w niemieckim przemyśle śląskim i łódzkim i na niemieckich osadnikach w Poznańskim i na Pomorzu. Przejęcie w ręce polskie niemieckich przedsiębiorstw na Górnym Śląsku i w okręgu przemysłowym łódzkim, oraz bądź wywłaszczenie bądź odpowiednie przesiedlenie osadników, sprowadzonych na ziemię polskie przez rząd pruski, zmieni w sposób radykalny natężenie problemu niemieckiego w Polsce.

### III. Ziemie wschodnie

Zagadnienie szkoły polskiej przedstawia się tutaj zasadniczo inaczej niż w związku z kwestią żydowską czy niemiecką.

Mniejszości słowiańskie, zamieszkujące nasze ziemie wschodnie, muszą być podbite przez naród nasz duchowo, czyli muszą być zasymilowane. Szkoła na Kresach winna wziąć udział w spełnianiu tego doniosłego historycznie i cywilizacyjnie zadania, czyli musi stać się innymi skutecznym narzędziem polityki asymilacyjnej.

Jakaż to ma być szkoła?

Musi to być szkoła rzeczywiście polska, ucząca nie tylko mówić i pisać, ale także myśleć po polsku. Niedopuszczalne więc będzie na ziemiach ruskich i białoruskich - szeroko tam dzisiaj rozgałęzione - szkolnictwo narodowe ukraińskie i białoruskie. Szkolnictwo to musi ulec likwidacji, stanowi ono bowiem bardzo skuteczną zaporę przeciwko procesowi asymilacyjnemu. Zasadniczym natomiast typem szkoły winna być tutaj szkoła, rozpoczynająca w niższych klasach szkoły powszechnej od miejscowego języka nauczania (ruskiego, białoruskiego) i przechodząca następnie do języka literackiego polskiego, ja ko języka wykładowego. Wojciech Wasiutyński w swoich, drukowanych w „Ruchu Młodych” (Nr. Nr. 6 i 7 1936 r.), artykułach, poświęconych zagadnieniu ziem wschodnich tak ujmuje tę kwestię: „jedynie słusznym na tych ziemiach (białoruskich, na północ od Prypeci - przyp. autora) systemem wyda je mi się system, podobny do tego, jaki zastosowano w ostatnich latach we Włoszech (należy pamiętać, że różnice językowe między poszczególnymi dialektami włoskimi są większe niż pomiędzy językami słowiańskimi). Nauka

powinna rozpoczynać się w języku miejscowym, a więc białoruskim, oczywiście jednak polską pisownią i łacińskim alfabetem. Stopniowo powinno się przechodzić w miarę rozwoju dziecka do języka literackiego polskiego, wyłącznego w urzędach i szkolnictwie średnim. Wymaga to oczywiście przygotowania nauczycieli, którzy nie mogą być przerzucani z Bydgoszczy do Nieświeża z miesiąca na miesiąc”.

Podobny system, unikający brutalnego pogwałcenia przywiązania do miejscowego dialektu, słuszny jest również na obszarach, położonych na południe o d Prypeci, to znaczy na obszarach ruskich. Sytuacja jest tutaj o tyle trudniejsza, że element polski i ukraiński jest tu, zwłaszcza w Małopolsce wschodniej, ogromnie terytorialnie pomieszany. Dzieci polskich nie może obowiązywać ukraiński język nauczania, choćby tylko w pierwszych latach szkoły powszechnej, od tego zaś języka winny rozpoczynać naukę dzieci ruskie. Konieczna więc tu będzie daleko posunięta indywidualizacja nauczania (osobne komplety w niższych klasach szkoły powszechnej). W wyższych natomiast klasach szkoły powszechnej i w szkole średniej panować będzie niepodzielnie język polski, jako język wykładowy - tutaj też spotkać się muszą na jednej ławie dziecko polskie i dziecko ruskie. Oczywiście język ukraiński, jako język nauczania w niższych klasach szkoły powszechnej, oparty być musi na alfabecie łacińskim i polskiej pisowni, jest to reforma niezbędna z punktu widzenia konieczności osiągnięcia jednolitości cywilizacyjnej na naszych ziemiach wschodnich.

Postulaty, któreśmy wysunęli wobec szkoły polskiej na obszarach ruskich i białoruskich są zasadniczo również słuszne na obszarach, zamieszkałych przez, nieliczną zresztą u nas, ludność litewską.

\*\*\*

Przechodzimy teraz do określenia naszego programowego stanowiska wobec drugiego, niezwykle doniosłego, problemu polskiego szkolnictwa - jego organizacji pod względem wyznaniowo-religijnym.

Usuwanie ze szkoły polskiej żydów, zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Dla mniejszości niemieckiej, a więc przeważnie ewangelickiej tworzymy-na wyłuszczonych powyżej zasadach-szkolnictwo narodowe niemieckie. W ramach szkoły polskiej pozostała Polacy - katolicy i ewangelicy, Rusini-przeważnie greko-katolicy i prawosławni oraz Białorusini-przeważnie prawosławni (nie omawiamy drobniejszych grup narodowościowych, jak Rosjan, Litwinów, Czechów itp.). Szkoła antyreligijna czy bezwyznaniowa nie wchodzi tutaj w rachubę, gdyż samą koncepcję takiej szkoły, stanowiącej zresztą zasadniczy postulat masonerii, zdecydowanie odrzucamy. Szkoła polska musi być szkołą religijną, jej atmosfera naukowo-wychowawcza musi być oparta na trwałym fundamencie ideałów religijnych. Jak jednak rozstrzygnąć ten problem wobec niejednorodności wyznaniowej młodzieży, którą ma ona uczyć?

Jako pierwszy postulat wysuwamy tutaj szkołę wyznaniową katolicką dla młodzieży katolickiej wszystkich głównych obrządków (rzymskiego, greckiego i ormiańskiego). Szkoła ta obejmie zatem zarówno młodzież polską, jak i ruską (w Małopolsce Wschodniej). Za szkołą

wyznaniową katolicką przemawiają względy religijne, moralno-wychowawcze i polityczno-cywilizacyjne. Bez mocnej, jednolitej podstawy katolickiej w uczeniu i wychowywaniu nie wyobrażamy sobie przede wszystkim możliwości wychowania człowieka zwartego i harmonijnego wewnątrznie, obdarzonego twórczą, optymistyczną postawą wobec życia. Dusza ludzka, nieorganizowana przez katolicyzm, nie stanowi pewnego fundamentu psychicznego dla całokształtu życia naszego Narodu, który przecież nie gdzieindziej, ale właśnie w duszach jednostek ma swoją moralną podstawę. Patrzymy na życie człowieka w narodzie, jako na zasadniczy etap drogi, wiodącej go do Boga. Na drodze tej i szkoła, jako integralny składnik ustroju narodowego, musi swą twórczą rolę odegrać.

W związku z postulatem szkoły wyznaniowej katolickiej wyłania się dość drażliwe zagadnienie: czy dzieci polskie, wyznania ewangelickiego (augsburskiego i reformowanego) należy oddzielić od dzieci katolickich i dać im odrębną szkołę? Uważamy, że podobne rozstrzygnięcie byłoby wysoce szkodliwe z narodowego punktu widzenia i dlatego też jest ono niedopuszczalne. Opowiadamy się więc za utrzymaniem stanu obecnego, który uważamy za właściwy. Dziś istnieje szereg szkół, przeznaczonych głównie dla młodzieży wyznania ewangelickiego (np. szkoła męska im. Reya i żeńska im. Anny Wazówny w Warszawie), co zresztą zupełnie nie przeszkadza, że uczęszczają do nich także katolicy, z drugiej zaś strony liczni ewangelicy uczą się w szkołach o wyraźnie katolickim charakterze. I w przyszłości zatem ewangelicy będą posiadali swobodny dostęp do tych szkół, wspólnie z młodzieżą katolicką, nie uczestnicząc oczywiście w katolickich praktykach religijnych itp. W związku z tą kwestią podkreślamy, że szkoła katolicka nie może być rozumiana, jako szkoła klerykalna w ujemnym słowa tego znaczeniu, nie może być przepojona duchem nienawiści do innych wyznań. Przeciwnie, panujący w niej, katolicyzm winien być katolicyzmem prawdziwym, to jest wolnym od wszelkiej ciasnoty, nacechowanym sprawiedliwym, obiektywnym stosunkiem do innych wyznań. Jeśli, tak pojęty, duch katolicki zapanuje w szkole polskiej, możemy być pewni, że obecność w nich drobnej liczby młodzieży ewangelickiej nie pociągnie za sobą żadnych poważniejszych zgrzytów i nieporozumień.

Są wszakże ziemie polskie, gdzie wprowadzenie szkoły wyznaniowej katolickiej jest niemożliwe. Mamy tu na myśli ziemie, zamieszkałe przeważnie przez ludność prawosławną, a więc przede wszystkim Wołyń, Polesie i Nowogródczynę. W dzielnicach tych nie można tworzyć szkoły wyznaniowej - byłoby to zasadniczo sprzeczne z linią polityki polskiej na Kresach. Szkoła wyznaniowa to osobna szkoła dla dzieci katolickich i osobna dla dzieci prawosławnych, a więc klin, wbity między Polaków i Rusinów czy Białorusinów. Jedynym, dopuszczalnym na tych ziemiach, typem szkoły jest szkoła mieszana, to jest ucząca dzieci obu wyznań; katolickiego i prawosławnego, nie akcentująca specjalnie wyraźnie, dzielących w danym wypadku, momentów religijnych. Oczywiście dzieci pobierałyby odrębnie naukę religii i uczestniczyły w swoich praktykach religijnych.

Uważamy, że, naszkicowana powyżej, organizacja szkoły polskiej pod względem wyznaniowo-religijnym na i właściwie j kojarzy w sobie postulatory katolickie z postulatami polityki polskiej.

## Zagadnienie Koedukacji

Koedukacja posiada w dzisiejszym szkolnictwie polskim dość szerokie zastosowanie. Mamy obecnie 27115 koedukacyjnych szkół powszechnych i 278 koedukacyjnych szkół średnich ogólnokształcących. O ile istnienie koedukacji w szkołach powszechnych nie wzbudza poważniejszych zastrzeżeń, gdyż grupują one dzieci do lat 12-tu czy 13-tu, a poza tym wspólne szkoły dla chłopców i dziewcząt są uzasadnione względami ekonomicznymi, o tyle problem koedukacji w szkołach wyższego typu nie wygląda już tak prosto.

Koedukacja w szkolnictwie jest jednym z owoców poglądu na świat ubiegłej epoki. Prąd, który wypłynął z filozofii XVIII-go wieku wypisał między swymi naczelnymi hasłami hasło: „równość”. „Równość” tę, pojętą ciasno, mechanicznie, zaczęto stosować wszędzie, niezależnie od tego, czy była czy też nie była potrzebna. Wszystkich ludzi uznano za równych w ramach życia społeczno-państwowego, dawano im parlamenty, dawano niwelujące, ultrademokratyczne prawo cywilne itd. Przyszedł po tym socjalizm i ugruntował mechanistyczne traktowanie jednostki ludzkiej i społeczeństwa. Ludzie są równi wobec prawa, czemuż nie mają być „równi” wobec „światła wiedzy”? Należy czym prędzej usunąć stare przesady, oddzielające w nauce kobiety od mężczyzn i dać obu stronom jedną, wspólną szkołę. Doktryna zamykała oczy na wszelkie różnice fizjologiczne, psychiczne, umysłowe, występujące między mężczyzną i kobietą, traktowała jednych i drugie, jako jakichś abstrakcyjnych „ludzi”, wyznaczała im więc jeden szablon uczenia.

Czas ostatnie są świadkiem coraz silniejszej reakcji, zwracającej się przeciwko szkole koedukacyjnej. Jest rzeczą bardzo charakterystyczną, że przeciwko koedukacji zaczynają wypowiadać się pedagogowie amerykańscy, a więc wspomniana reakcja nie ominęła kraju, który jest ojczyzną koedukacji (wszystkie szkoły elementarne i większość szkół średnich w Stanach Zjednoczonych są koedukacyjne). Przeciwko koedukacji wypowiadają się również pedagogowie niemieccy (wybitny ich przedstawiciel, cytowany już wyżej Foerster, przytacza w swoim „Wychowaniu i samowychowaniu” na poparcie argumentów przeciwko koedukacji sąd pewnej autorki o kobiecie, wychowanej w koedukacji: „Jest ona mieszaniną niemieckiego, pyszałkowatego chłopca i kapryśnej, rozpuszczonej damy światowej”).

Koedukacja, włączając chłopców i dziewczęta do jednej szkoły i poddając ich jednemu systemowi nauczania, usiłuje przezwyciężyć naturalne różnice umysłowe, psychiczne i fizjologiczne, istniejące między jednymi i drugimi. Owoce tego systemu nie są dodatnie, nie sprzyja on pełnemu, zdrowemu rozwojowi duchowemu i fizycznemu młodzieży. Nie chodzi nam bowiem o zacieranie różnic duchowych między mężczyzną i kobietą, przeciwnie, zależy nam na jak najpełniejszym rozwinięciu dodatnich właściwości psychiki męskiej i dodatnich właściwości psychiki kobiecej. Odrębną bowiem w życiu narodu rolę ma do spełnienia kobieta, odrębną zaś mężczyzna. Szkoła winna obie strony do roli tej przygotowywać, różnicując swe metody zależnie od głębokich różnic, zachodzących między osobowością męską i kobiecą. „Każda płeć z osobna - pisze Foerster - musi



stać się wprzód sobą i własny swój typ odrębnie rozwinąć w całej czystej pełni, zanim stać się będzie mogła siłą wychowawczą dla płci drugiej”<sup>13</sup>.

W okresie zatem dojrzewania fizjologicznego i krystalizowania się duchowego młodzieży, a więc w szkole średniej, koedukacja jest systemem szkodliwym, sprzecznym z celami wychowawczymi, jakie przed szkołą stoją<sup>14</sup>.



<sup>13</sup> Foerster „Wychowanie i samowychowanie” str. 159.

<sup>14</sup> Omawiając problem koedukacji, nie poruszaliśmy, wiążących się z nią, zagadnień z zakresu higieny i obyczajowości. Dostarczają one wiciu argumentów przeciwko koedukacji. Ograniczyliśmy się do uwypuklenia argumentów z zakresu psychologii, uważając je za najistotniejsze.

## Program nauczania

Dochodzimy do najistotniejszego elementu szkoły, do formy i treści programu, wykładanych w niej przedmiotów. Oczywiście nie zamierzamy przedstawiać tutaj szczegółowych postulatów w zakresie programu szkoły polskiej; cała niniejsza praca nosi charakter bardzo szkicowy, specjalnie więc obszernie zagadnienie programu musimy również omówić w formie ogólnej, unikając szczegółowej analizy i ograniczając się jedynie do podkreślenia rzeczy najważniejszych.

Na pierwszy plan wysuwa się tu zagadnienie programu jako całości, niezależnie od kwestii poszczególnych przedmiotów i poziomów szkolnych. Ów całokształt programu musi cechować dwie rzeczy: wewnętrzna jednolitość i harmonia, oraz nastawienie nie ilościowe, lecz jakościowe.

Przedmioty naukowe, wykładane w szkole muszą stanowić harmonijną całość, opartą na jednym, zwartym poglądzie na świat. Tym poglądem na świat jest pogląd narodowy, oparty na bezwzględnych podstawach religii Chrystusa, jego duchem, jego atmosferą moralną musi być przeniknięte całe życie szkolne, musi być przepojony cały plan nauki. Na tej podstawie spotkać się mogą wszystkie prawie przedmioty szkolne: od języka polskiego i historii, wykazujących moralne, idealistyczne wartości, tkwiące u podstaw prawdziwej twórczości cywilizacyjnej, do fizyki i chemii, obalających determinizm przyrodniczy, dających naukowe przesłanki do wniosku o istnieniu Stwórcy wszechświata. Wszelki inny pogląd na świat, zaprzeczający dwu wielkim wartościom; nadprzyrodzonej - Bogu i przyrodzonej - Narodowi, nie może mieć dostępu do nowej szkoły polskiej.

Wokół jednej zatem idei, jednego poglądu na świat musi się krystalizować całokształt programu szkolnego. Przy postulowanym przez nas zróżnicowaniu struktury szkoły ogólnokształcącej (szkoła powszechna, gimnazjum, liceum) idea ta będzie niezbędną osią, utrzymującą - przy podziale formalnym - jeden pion kulturalny na wszystkich poziomach szkoły. Obok jednolitości moralno-ideowej musi istnieć między poszczególnymi przedmiotami nauczania powiązanie treściowe. „Rozkawałkowanie” programu, podzielenie go opłotkami, zrywającymi w nim wspólne węzły, odbiera mu wiele wartości, stwarza nad wyraz ujemne zjawisko „szufladkowania” umysłu ucznia. Zarówno między przedmiotami humanistycznymi, jak i matematyczno-przyrodniczymi można odnaleźć wiele wspólnych pierwiastków; zadaniem nauczyciela jest uwypuklenie ich, wszechstronne oświetlenie. „Tak np. można opracować pieśń Bogurodzica - pisze Ks. Klepacz. - Polonista podda treść tego zabytku rozbiorowi, zwracając uwagę na osobliwość języka; historyk powie o znaczeniu tej pieśni w naszych dziejach, a nauczyciel śpiewu i muzyki nauczy młodzież ją śpiewać. Albo czy nauczyciel języka polskiego nie może obierać tematów historycznych? Historyk może podmalować tło, potrzebne poloniście. Nauczyciel fizyki korzysta z matematyki, dostarczając jednocześnie pożądanego materiału do zadań matematycznych itp. Można także przeprowadzić korelację między tzw. nauką o Polsce współczesnej i matematyką, przecież taki „Mały rocznik statystyczny” dostarcza wielu danych do zadań matematycznych.

Obecne programy kładą na korelacje między poszczególnymi przedmiotami duży nacisk, jednak, by można ją było osiągnąć w pełnej mierze, konieczne jest to głębsze, ideowe powiązanie całokształtu programu, o którym wyżej wspominaliśmy, a którego dotkliwy brak odczuwa się w programach, ukutych w masonskiej szkole „jędrzejewiczowskiej”.

Ostatnim wreszcie zasadniczym postulatem, dotyczącym całokształtu programu nauczania, jest jego nastawienie nie ilościowe. lecz jakościowe.

Dzisiejsza szkoła jest oceanem przeróżnych mądrości, uczy niesłychanej ilości rzeczy, wbija w głowy młodzieży. imponujący swym rozmiarem, zakres wiadomości. Nazajutrz jednak po egzaminie maturalnym te szkolne, dobrze „wykute” mądrości bądź w większości wylatują z głów młodzieży, bądź też tworzy się tam z nich dziwnie mętny chaos. I w rezultacie, „dojrzały do wyższych studiów” młody człowiek po przeoraniu całego kursu jęz. polskiego nie jest w stanie, poprawnie formułować w języku polskim swych myśli, ani też poprawnie napisać najprostszego listu: setki szkolnych lekcji historii nie nauczyły go nawet rozumienia i kojarzenia banalnie elementarnych zjawisk i faktów z dziejów własnego narodu. I tak ze wszystkim. Ogromny zapas wiedzy, wbity - barbarzyńskimi często metodami - w głowy młodzieży, nie pozostawia tam przeważnie żadnych trwałych wartości, ba, nawet nie pozostawia umiejętności ścisłego, logicznego, a nade wszystko samodzielnego rozumowania, jest to dowodem, że owego szkolnego morza mądrości młodzież nie może strawić, łyka go mechanicznie od egzaminu do egzaminu i stara się jak najszybciej zapomnieć wyuczonych 'wiadomości, bo stworzyć w mózgu miejsce na następne. „Nauczyciel, gnany obfitością materiału, otrzymując przy tym na swój przedmiot dwie, trzy godziny tygodniowo, musi się nieustannie spieszyć; - pisze prof. Bohdan Nawroczyński - uczeń nie ma po prostu czasu na przetrwanie tych wiadomości. To też zainteresowanie odwraca się od pracy szkolnej, uwaga się rozprasza i tylko pamięć pracuje, aby zebrać i utrzymać, nie mający życiowego znaczenia, bagaż luźnych wiadomości”<sup>15</sup>.

Jednym z zasadniczych postulatów naród owo-radykalnego programu przebudowy naszej szkoły jest bezwzględne usunięcie z programów nauki jałowego, wysoce szkodliwego przeładowania materiału. Szkoła musi uczyć rzeczy najistotniejszych, ale musi ich uczyć dobrze. Młodzież musi te rzeczy przetrwać, przemyśleć, przyswoić je sobie nie na okres od jednego do następnego egzaminu, ale na zawsze. Trzeba programy szkolne skondensować, niech obejmują mniej materiału, ale niech ten materiał stanie się naprawdę umysłową własnością ucznia.

Wraz ze zredukowaniem zakresu materiału szkolnego musi nastąpić zasadnicza zmiana metody podawania go młodzieży. Metoda, dziś stosowana, jest metodą mechaniczną. Szkoła wbija w głowy swych uczniów formuły, prawidła, daty, fakty, najrozmaitsze „kawałki” z podręczników.

---

<sup>15</sup> B. Nawroczyński: „Zasady nauczania”, str. 387.

Uczeń może jakiejś rzeczy, nie rozumieć, nie przyswoić jej sobie logicznie, wystarczy, że „wykuje” jej się na pamięć i wyrecytuje przed nauczycielem, żeby dostać dostateczny stopień i mieć „święty spokój” do następnego „wyrwania”. Oczywiście taka metoda nie sprzyja kształceniu samodzielności myślenia i uczenia się; ona też szkoli te zastępy młodych ludzi, którzy, dostawszy się na wyższe uczelnie, nie mogą uporać się z systemem samodzielnej pracy naukowej. Metoda ta obrzydza uczniom najciekawszy skądinąd przedmiot, zwłaszcza, gdy – jak to ma miejsce na lekcjach języków – połączona jest z idiotyczną, ogłupiającą „analizą”. Najpiękniejszy utwór literacki staje się czymś koszmarnym, gdy zaczyna ulegać w ręku nauczyciela drobiazgowej dłubaninie, siekającej go na kawałki i kawałeczki, odrywającej poszczególne zwroty i wyrazy, które z kolei skazane są na podobną operację. A gdy dochodzi do tego konieczność uczenia się na pamięć całych, olbrzymich ustępów, gdy odbywa się ono w postaci mechanicznego klepania kilkanaście razy jednego zdania, Kochanowski przęsa je być Kochanowskim a Słowacki Słowackim, stają się natomiast bezdusznymi narzędziami do ogłupiania młodych pokoleń. A lekcje historii! W obłędnej kotłowaniu „wymaganych” dat, szczegółów i szczegółików zatapia się to, co w nauce historii jest najważniejsze: zrozumienie dziejów własnego narodu, zrozumienie zależności między procesami społecznymi, które tworzą historię.

I tak jest ze wszystkimi prawie przedmiotami. W metodzie uczenia króluje bezduszny formalizm, zabijający żywą, kształtującą osobowość ucznia, treść wiedzy. Nowa szkoła polska musi zasadniczo zmienić swą dotychczasową metodę i zadaniem nie jest wtłaczanie do młodych głów gotowych formułek, ale dostarczenie uczniowi przesłanek, dzięki którym może on samodzielnie dojść do wniosków. Zdobyte w szkole prawdy i spostrzeżenia winny być wypracowane własnym, samodzielnym wysiłkiem umysłowym młodzieży: szkoła tu tylko pomaga, dostarcza – jak powiedzieliśmy – przesłanek, koryguje błędy. Metoda ta jest konieczna zwłaszcza w liceach, które szkolą kandydatów do wyższych uczelni. Należy zbliżyć typ pracy w liceum do typu pracy na wyższej uczelni, należy równocześnie podnieść w nim poziom nauki i zaostrzyć wymagania, stawiane uczniom. Dzięki temu osiągniemy zredukowanie napływu mas młodzieży na wyższe uczelnie, które staną się terenem pracy naukowej, dostępnym jedynie dla naj- wartościowych intelektualnie jednostek. Pozwoli to z kolei na zasadniczą reformę szeregu doniosłych działów studiów akademickich (przede wszystkim prawa), których metody również bardzo dużo pozostawia ją do życzenia.

W związku z wyżej omówioną sprawą pozostaje zagadnienie formy oceniania postępów naukowych ucznia, zagadnienie egzaminów. Jesteśmy zdecydowanymi przeciwnikami tzw. „egzaminu dojrzałości” (matury) w jego obecnej formie. „Matura” jest sprawdzianem nie zasobu wiedzy ucznia, nawet nie poziomu jego techniki umysłowej, ale po prostu wytrzymałości jego nerwów. Obecna forma tej, przerażającej młodzież, ceremonii w żadnej mierze nie upoważnia do stwierdzenia, że ten, kto zwycięsko ją przebrnął jest „dojrzałym do wyższych studiów”. Umiejętność naładowania się wiadomościami na przeciąg paru dni i wyładowania ich w ciągu tego czasu wobec komisji egzaminacyjnej bynajmniej nie dowodzi dojrzałości umysłowej. Naj właściwszą tedy formą

sprawdzania umiejętności ucznia będą egzaminy coroczne, przy przejściu z klasy do klasy (na wszystkich szczeblach szkoły ogólnokształcącej). Natomiast studia licealne winien zamykać egzamin, sprawdzający nie tyle zakres posiadanych wiadomości, ile właśnie dojrzałość do studiów wyższych, a więc umiejętność samodzielnego, logicznego rozumowania, ścisłego formułowania swych myśli, jasnego i bystrego wypowiedzenia sądów itp. Nie rozstrzygamy tutaj kwestii, w jakiej formie można ten postulat osiągnąć, wskazujemy tylko zasadniczy kierunek, w którym winna iść przebudowa dotychczasowego systemu.

# Nauczycielstwo

Pomijamy tu kwestie zawodowego kształcenia nauczycieli jako wykraczająca poza ramy niniejszego szkicu. Zaznaczamy jedynie, że nauczyciel, zajmujący stanowisko, na którym bezpośrednio styka się z młodzieżą i ma mniejszą lub większą możliwość oddziaływania na nią, nie może stać poza kierunkiem ideowym życia narodowego. Musi on znajdować się w zasięgu tych idei, które tworzą w narodzie ogólny pion wychowawczy. Dlatego też nauczycielem w nowej szkole polskiej będzie mógł być tylko członek Organizacji Politycznej Narodu, wychowany przez Powszechną Organizację Wychowawczą.

## Stosunek szkoły do Powszechnej Organizacji Wychowawczej

Organizacja Wychowawcza będzie jako pion organizacyjny, niezależna od pionu szkolnego. Oczywiście najwyższe kierownictwo obu instytucji będzie -- w osobie ministra wychowania narodowego - jednolite. Mimo odrębności strukturalnej musi istnieć między szkołą i organizacją ściśle współdziałanie, uzasadnione istnieniem wspólnego przedmiotu oddziaływania - młodzieży, oraz wzajemnym uzupełnianiem się działalności obu instytucji. Do Organizacji Wychowawczej winien przejść szereg funkcji, spełnianych dotychczas przez szkołę, a więc całe wychowanie fizyczne z przysposobieniem wojskowym na czele. Uważamy bowiem, że dopiero w ramach Organizacji rozwijanie sprawności fizycznej i bojowej młodzieży otrzyma niezbędny podkład moralno-ideowy, nadający jej odpowiednio wysoką wartość ogólno-wychowawczą. Szkolna nauka historii Polski, tzw. nauka o Polsce współczesnej, geografia Polski itp. znajdą swe wychowawcze uzupełnienie w Organizacji, w formie wycieczek do historycznych miejscowości, na pobojojiska, następnie do ośrodków kulturalnych, gospodarczych, w formie najróżnorodniejszych obozów wakacyjnych itp. Organizacja będzie wiązać teoretyczną wiedzę, zdobytą przez młodzież w szkole, z rzeczywistością życia narodowego i będzie wydobywać z tego powiązania twórcze wychowawczo przeżycia. Społeczne życie uczniowskie na terenie szkoły (samorządy, kółka samokształceniowe itp.) stanie się jednym z wycinków działalności Organizacji Wychowawczej. Oczywiście poziom, wykazywany przez ucznia w pracy szkolnej, winien być właściwie brany pod uwagę przez jego kierownika organizacyjnego przy ocenie wartości danej jednostki. Wymagać to będzie stałego kontaktu nauczyciela z odpowiednim odcinkiem Organizacji, przy czym kontakt ten winien występować w formie udziału nauczyciela w jakimś kolegium doradczym, istniejącym przy boku kierownika.

Współdziałanie nowej szkoły z Organizacją Wychowawczą da Polsce nowego, pełnego Polaka. Skojarzy on w sobie, wykształcone przez szkołę: konkretną wiedzę w określonej dziedzinie



i zdolność do samodzielnej inicjatywy umysłowej z - rozwiniętym i pogłębionym przez Organizację  
- czynnym, ofiarnym, twórczym stosunkiem do swego Narodu.

Tylko na takim człowieku oprze się trwała wielkość Polski.



**Wojciech Kwasieboriski** – (ur. 1914) Był jednym z głównych ideologów polskiego narodowego radykalizmu. Działał w Związku Akademickim Młodzież Wszechpolska i Ruchu Młodych Obozu Wielkiej Polski. Od kwietnia 1934 r. był członkiem Obozu Narodowo-Radykalnego, a po jego delegalizacji zasilił szeregi Ruchu Narodowo-Radykalnego „Falanga”. Aż do 1939 r. był jednym z najbliższych współpracowników Bolesława Piaseckiego, członkiem kierownictwa organizacji i jednym z twórców ideologii organizacji. W tych latach był redaktorem naczelnym pism RNR: „Akademika Polskiego”, „Falangi” i „Przełomu”. Był też autorem m.in. broszury „Podstawy narodowego poglądu na świat” (1937). W lecie 1939 r. Kwasieboriski opuścił szeregi RNR. We wrześniu 1939 r. służył w Obronie Przeciwlotniczej. Po upadku państwa polskiego nawiązał współpracę z konspiracyjnymi strukturami Stronnictwa Narodowego. Aresztowany przez Gestapo, został zwolniony w kwietniu 1940 r. Zaangażowany w konspirację (według niektórych źródeł, w działalność Konfederacji Narodu Piaseckiego) został ponownie pojmany przez Niemców. Rozstrzelano go 21 czerwca 1941 r. w Palmirach, w ramach akcji eksterminacji polskiej elity.

Wydane w formie osobnej publikacji w 1938 r. „Podstawy narodowo-radykalnej przebudowy szkoły polskiej” są jednym z najważniejszych zeszytów programowych RNR, określającym poglądy ugrupowania na problem w II Rzeczypospolitej pałacy – kwestię oświaty, ale też i formowania ideowego młodzieży. Jak bowiem uważali falangiści, szkoła winna być nie tylko miejscem pobierania nauki, ale i wykuwania nowego człowieka – nowoczesnego Polaka, świadomego swoich obowiązków wobec wspólnoty. Formacja szkolna musi być – zdaniem Kwasieboriskiego – oparta na „zwartym poglądzie na świat. Tym poglądem na świat jest pogląd narodowy, oparty na bezwzględnych podstawach religii Chrystusa”.



**Cyfrowa Biblioteka  
Myśli Narodowej**