

**Barbara Brzuska**  
**Uniwersytet Warszawski**  
**Instytut Filologii Klasycznej**

**Sytuacja łaciny jako przedmiotu szkolnego w PRL w latach 1944 – 1970**

**Lata 1944 – 1947**

Jeszcze trwała wojna, a już na terenie wolnym od działań wojennych, choć w pasie przyfrontowym nieraz właściwie pod ostrzałem<sup>1</sup>, nauczyciele zaczęli organizować szkoły i odbywać lekcje. Zaprawieni byli przez lata wojny do pracy w warunkach trudnych, często w sytuacji zagrożenia życia. Bardzo wielu z nich należało do Tajnej Organizacji Nauczycielskiej (TON), związanej z rządem emigracyjnym<sup>2</sup>. Teraz, kiedy wyzwolenie przychodziło od strony wschodniej, a akcja „Burza” nie przynosiła spodziewanych politycznych rezultatów<sup>3</sup>, dla wielu z nich, mimo wszystkich trudności i oporów, najważniejszą rzeczą stało się wypełnianie zawodowej misji, tym bardziej, że lata wojny przyniosły w szkolnictwie polskim ogromne straty zarówno natury materialnej, jak i śmierć ludzi – tak nauczycieli, jak uczniów. Wielu młodych chłopców i dziewcząt ciągle jeszcze walczyło w lasach, trwał też pobór do wojska<sup>4</sup>, a przecież była to młodzież w wieku szkolnym lub taka, której wojna i okupacja przerwały normalny tok edukacji i która teraz powinna go kontynuować.

Powołany w Moskwie i pozostający pod kontrolą Stalina Polski Komitet Wyzwolenia Narodowego (PKWN), miał w swym składzie resort oświaty, którym kierował Stanisław Skrzeszewski; w nim między lipcem 1944 a czerwcem 1945 roku nad reformą oświatową pracowali działacze PPR. Konsultowali się oni z kierownictwem swojej partii, toteż główne wytyczne ministerialnego projektu reformy wyrażały stanowisko partyjne. 1 sierpnia 1944 r. Skrzeszewski wystosował *Wezwanie do nauczycielstwa polskiego*, w którym pisał m.in.:

Nauczyciel ma zabezpieczoną zupełną wolność demokratycznych przekonań politycznych, wypowiedania się i działalności zgodnej z przekonaniem. Tępić chcemy tylko wszelkie przejawy aktywności faszystowskiej [...]. Szkoła to skarb całego narodu. Szkoła to oręż naszego Państwa w walce o demokrację, siłę i postęp<sup>5</sup>.

Zapewnienia o swobodach politycznych miały rozwiać wątpliwości nauczycieli, przyciągnąć ich do pracy i zjednać dla nowych władz. Nie zapominajmy jednak, że słowo „demokracja”

<sup>1</sup> S. Mauersberg, *Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944 – 1948*, (Ossolineum i Wydawnictwo PAN), 1974, s. 36.

<sup>2</sup> TON to konspiracyjny kryptonim Związku Nauczycielstwa Polskiego (ZNP). TON miała w znacznym zakresie inną wizję szkoły powojennej niż rząd londyński; nie szukała jednak kontaktów z Krajową Radą Narodową, do której, podobnie jak do PPR, kierownictwo TON podchodziło z dużą nieufnością. Zasadniczą różnicę stanowił stosunek do ZSRR i granic wschodnich.

<sup>3</sup> Akcja „Burza” była operacją wojskową oddziałów AK podjętą przeciw Niemcom w końcowym okresie okupacji a przed wkroczeniem Armii Czerwonej na tereny II Rzeczypospolitej. Zmierzała do tego, by w momencie odwrotu Niemców także dzięki wzmocnionym działaniom bojowym AK, po ujawnieniu struktur podporządkowanych rządowi emigracyjnemu, występować wobec wkraczających wojsk radzieckich w charakterze gospodarzy terenów polskich.

<sup>4</sup> W archiwaliach z drugiej połowy 1944 r. znaleźć można dokumenty, w których różne osoby podejmują próbę „wyreklamowania” kogoś od służby wojskowej, by mógł ukończyć przerwane przez wojnę kształcenie. AAN, PKWN, sygn. XIV/7.

<sup>5</sup> „Dziennik Urzędowy Resortu Oświaty PKWN”, nr 1 – 4, Lublin 1944, s. 4. We frazeologii zarówno tego dokumentu, jak i innych enuncjacji ministerialnych i partyjnych zwraca uwagę obfite występowanie słów oznaczających walkę, bitwę, zmaganie się. Dotyczy to również oświaty, a samo zjawisko nasili się jeszcze w następnych latach. O metaforach militarnych w literaturze okresu stalinowskiego, a właściwie ich parodiowaniu, pisze na przykładzie niektórych utworów Sławomira Mrożka Michał Głowiński, *Nowomowa i ciągi dalsze. Szkice dawne i nowe*, Kraków 2009, s. 69 – 70.

będzie już teraz stale używane w oficjalnym przekazie jako słowo-wytrych, że stanie się zaprzeczeniem swojej istoty<sup>6</sup>.

Formalnie obowiązywały i miały moc prawną wszystkie zarządzenia szkolne wydane przed wojną<sup>7</sup>, ale faktu tego nie potwierdzono oficjalnie, jako że szykowana była zasadnicza reforma całego szkolnictwa. Dążąc jednak do rozpoczęcia r. szk. 1944/45, nie dokonywano większych zmian ani w treściach nauczania, ani w organizacji szkoły, ale też nie powoływano się na przepisy oświatowe sprzed II wojny, jakby dla podkreślenia, że kontynuacja jest tylko chwilowa i wymuszona sytuacją.

Tak więc w szkolnictwie średnim, w którym miało miejsce nauczanie języków klasycznych, nadal obowiązywał podział na 4-letnie gimnazjum, w którym program obejmował w zasadzie naukę j. łacińskiego<sup>8</sup>, i 2-letnie liceum, które było zróżnicowane pod względem programowym – obejmowało tzw. wydziały: humanistyczny, matematyczno-przyrodniczy i klasyczny<sup>9</sup>.

Jednakże dla nowej władzy oświata była rzeczą zbyt istotną, by pozostawiła ją tylko fachowcom w tej dziedzinie. Władysław Bieńkowski w październiku 1945 r. powiedział, że reforma szkolna pod względem ważności idzie tuż po reformie rolnej i nacjonalizacji przemysłu<sup>10</sup>. Zresztą w okresie okupacji różne partie i stronnictwa opracowywały własne koncepcje polityki oświatowej, ale tylko zwycięska mogła forsować swoją. A chodziło, jak pisała Żanna Kormanowa, dyrektor ministerialnego Departamentu Reformy Oświaty, [...] „o sprawy pierwszorzędnej wagi, o proces planowego kształtowania świadomości narodu. A wśród wielorakich jego składników w pierwszym rządzie – o oświatę”<sup>11</sup>. Bo wg niej [...] „dwie nasze reformy: rolna i unarodowienie przemysłu, dały nam klucz do skutecznego podjęcia trzeciej – reformy szkolnej”<sup>12</sup>.

Takie były uwarunkowania polityczne i dlatego bardzo szybko okazało się, że oświata także ma być dziedziną, w której wszystkie decyzje i całość spraw będą pozostawać w gestii państwa. Było to wyraźnie widoczne podczas zwołanego w Łodzi w czerwcu 1945 r. Ogólnopolskiego Zjazdu Oświatowego, który był terenem pierwszych wielkich starć na tym polu. Zjazd poprzedziły pilotowane przez Ministerstwo Oświaty konferencje, podczas których

<sup>6</sup> M. Głowiński zwraca uwagę na dewastację klasycznego języka przez nowomowę w efekcie przejmowania niektórych jego elementów przy jednoczesnym nadawaniu im innego sensu: „[Nowomowa] tworzy pozory, że w jej obrębie słowa znaczą to, co normalnie znaczą, kiedy naprawdę znaczą co innego. Dewastuje przede wszystkim te rejony języka, które mówią o problemach społecznych, historii, ideologii, polityce. Dewastuje także tradycje, np. tradycje języka rewolucjonistów i tradycje języka patriotycznego. Dewastuje, bo wszystko w tej materii sprowadza do frazesu, do formuł, w których bezpośrednie oceny i rytualność górują nad znaczeniem”. M. Głowiński, *Nowomowa i ciągi dalsze...*, s. 30.

<sup>7</sup> Obowiązywała zatem *Ustawa o ustroju szkolnictwa* z 11 marca 1932 r. „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej” 1932, nr 38, poz. 389.

<sup>8</sup> Art. 21 (1) *Ustawy...* z 1932 r. zastrzegł, że minister resortu Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego może tworzyć gimnazja bez łaciny.

<sup>9</sup> Wydział klasyczny po II wojnie właściwie już nie zaistniał. Greci nauczano w niektórych szkołach, zwykle jako przedmiotu nadobowiązkowego lub w ramach kółek zainteresowań. Przedmiotem obowiązkowym greka była w liceum klasycznym im. Stanisława Kostki przy seminarium diecezjalnym w Płocku i w liceum zwanym Biskupim w Siedlcach. „Język grecki, czy jeszcze istnieje jako przedmiot nauczania w szkołach średnich”, *Paideia* I (1948), 71. Notatkę opracowała redakcja czasopisma, zapewne chodzi o r. szk. 1947/48. W wykazie matur ogólnokształcących z 1946 r. na ogólną ich liczbę 14 679 tylko 16 to matura typu klasycznego, co stanowi niespełna 0,11% (było 6 460 matur typu humanistycznego, 4 722 typu matematyczno-fizycznego, 3 481 typu przyrodniczego). Ministerstwo Oświaty, *Materiały sprawozdawcze z działalności Ministerstwa Oświaty w okresie od lipca 1944 r. do grudnia 1946 r.*, Warszawa 1948 (PZWS), s. 113.

<sup>10</sup> Podczas II Konferencji Krajowej Nauczycieli PPR-owców. AAN, KC PPR, sygn. 295/X – 19, k. 19.

<sup>11</sup> Ż. Kormanowa, *Zagadnienie demokratycznej przebudowy szkolnictwa*, „Nowe Drogi” 1947, nr 4, s. 19.

<sup>12</sup> Ż. Kormanowa, *Reforma szkolnictwa w Anglii i we Francji. Przyczynek do sprawy reformy szkolnej w Polsce*, Biblioteczka Nauczyciela-Demokraty nr 2, Warszawa 1946, s. 64.

nad kierunkiem i metodą wprowadzania zmian obradowały zespoły kuratorów szkolnych, zebrania rodzicielskie (nieraz bardzo liczne) oraz zebrania nauczycielskie. Zdecydowana większość obradujących opowiadała się za **ewolucyjnymi** zmianami, rozłożonymi w czasie na lata. Postulowano, by reformę szkolną przeprowadzić starannie, przygotować sumiennie i poprzedzić próbami i doświadczeniami, a dopiero na nich oprzeć w przyszłości dalsze decyzje. Powoływano się przy tym na przykład Anglii jako kraju i zamożnego, i mającego świetną tradycję szkolną<sup>13</sup>. Tymczasem stanowisko ministerialne było zupełnie inne – zmiany miały być **rewolucyjne** i nastąpić w możliwie krótkim czasie. S. Skrzyszewski, ówczesny minister oświaty, przedstawił stanowisko Ministerstwa<sup>14</sup>. Szkoła w Polsce miała być:

1. **jednolita**, tzn. miała zapewnić drożność w procesie kształcenia, co było niewątpliwie słuszne. W ujęciu Ministerstwa wszakże oznaczało to również jednolitość struktury i programów, czyli odejście od profilowanych liceów międzywojennych. Jak Ż. Kormanowa rozumiała jednolitość szkoły, świadczy sporządzony przez nią dokument *Dyskusja nad projektami programu szkoły podstawowej trwa*, znajdujący się w Archiwum Akt Nowych. Oto odpowiedni fragment:

Oświatowym odpowiednikiem ustroju demokracji ludowej jest między innymi jednolity system szkolny. Na czym polega jednolitość systemu szkolnego? Jednym z podstawowych znamion jednolitości jest – obok jednolitości struktury ustrojowej – i jednolitości wewnętrznej organizacji szkół – **jednolitość programowa**. [wyr. BB] Jednolitość programowa polega na tym, że na całym terenie państwa w obrębie lat obowiązków szkolnego obowiązują jednakowe programy nauczania. [...] Ten sam plan lekcyjny, ten sam program, ten sam podręcznik dla danego roku nauczania niezależnie od toru szkolnego kształcenia – oto istotne znamię jednolitości<sup>15</sup>.

Przeciw tak rozumianej jednolitości wystąpił nie tylko wiceprezes Związku Nauczycielstwa Polskiego<sup>16</sup> Kazimierz Maj, okazało się, że wiceminister oświaty W. Bieńkowski nie widzi sprzeczności między jednolitością systemu a zróżnicowaniem programowym<sup>17</sup>.

<sup>13</sup> Poznański okręg ZNP. *Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi 18 – 22 czerwca 1945*, Warszawa 1945, s. 29. Podobne do poznańskiego stanowisko zajęli przedstawiciele komitetów rodzicielskich krakowskich szkół średnich, którzy przesłali w tej sprawie list do Ministerstwa Oświaty; nawoływali w nim do tymczasowego utrzymania dotychczasowej organizacji szkolnictwa i pracy nad nowym ustrojem szkół i nowymi programami nauczania z odpowiednim namysłem i z udziałem najwybitniejszych umysłów w kraju. Akceptowali jednolitość i powszechność, odrzucali państwowość i bezpłatność, uznając je za nierealne. Wyrażali opinię, że proponowane zmiany przekreślają szkołę ogólnokształcącą, obniżają kulturę narodową i odrywają Polskę od kultury zachodniej. Mauersberg, *Reforma szkolnictwa...*, s. 77 – 78.

<sup>14</sup> Był to program zbliżony do ogłoszonego w „Walce Młodych”, nr 12 z 30 listopada 1943 r. pt. *O reformę ustroju szkolnego*. K. Dobrzyński, *Programy oświatowe polskiej radykalnej lewicy socjalistycznej i polityka oświatowa PZPR. Teksty źródłowe z komentarzem. 1876 – 1976*, Warszawa 1982 (PWN), s. 177 – 178.

<sup>15</sup> AAN, MO, sygn. 4251, k. 8.

<sup>16</sup> Związek Nauczycielstwa Polskiego, który powstał w okresie międzywojennym, był lewicową organizacją nauczycielską, związaną także z ruchem ludowym. Po wojnie wykazywał się dużą rezerwą wobec nowej rzeczywistości, choć nawiązał współpracę z Ministerstwem Oświaty. W czasie Zjazdu Łódzkiego niektóre osoby z kierownictwa związku były więcej niż spolegliwe wobec nowej władzy, inne wszakże niejednemu raz zajęły stanowisko zdecydowanie odrębne. W kierownictwie Związku byli bowiem ludzie związani z Polskim Stronnictwem Ludowym, a były premier rządu emigracyjnego Stanisław Mikołajczyk, który stanął na czele tego stronnictwa, już w drugim dniu po powrocie do kraju w czerwcu 1945 r. złożył wizytę w siedzibie związku. PPR we współpracy z PPS dołożyła wszelkich starań, by rozbić ZNP i uczynić z niego narzędzie swojej polityki oświatowej, o czym świadczą liczne zachowane dokumenty archiwalne. Doszło do tego podczas Zjazdu Poznańskiego w maju 1948 r. ZNP na ok. 2 lata odzyskał suwerenność po Październiku 1956 r., by potem znów popaść w zależność od PZPR. „Głos Nauczycielski”, organ ZNP, był początkowo pismem opozycyjnym wobec rządu w sprawach oświaty, na jego łamach dominowały koncepcje odmienne od forsowanych przez władze, z czasem jednak, wraz ze zmianami w Związku, aprobował zachodzące przemiany.

<sup>17</sup> *Ogólnopolski Zjazd...*, s. 67. Bieńkowski także w późniejszych latach, mimo że był członkiem PZPR, niejednemu raz okazywał się człowiekiem mającym odwagę wygłosić własne, nie zawsze zgodne z linią partii, zdanie. To człowiek o bardzo złożonym życiorysie: od 1945 r. był w KC PPR, w latach 1946 – 1947 kierował w tej partii sprawami propagandy, oskarżony o odchylenie pravicowo-nacjonalistyczne, usunięty został z KC PPR 3

2. **bezpłatna**, co rychło okazało się problematyczne. Już w październiku 1945 r. rezolucja II Konferencji Krajowej Nauczycieli PPR domagała się uregulowania sprawy opłat szkolnych, które faktycznie są pobierane, co jest antydemokratyczne i upokarza nauczycieli. W istocie brakowało środków na ich wynagrodzenia i wyposażenie zniszczonych przez wojnę szkół<sup>18</sup>. W półtora roku później podczas obrad Kolegium Oświatowo-Kulturalnego KC PPR padł postulat zrewidowania zasady bezpłatności szkoły na rzecz rozwiązania „klasowego”<sup>19</sup>. Na posiedzeniu Komisji Oświatowej Sejmu Ustawodawczego z 12 lipca 1947 r. Eustachy Kuroczko, przedstawiciel Ministerstwa Oświaty (PPR), powiedział, że szkoła bez opłat właściwie nie może istnieć. Opłaty przede wszystkim winny dotyczyć dzieci „klas posiadających”, ale wyraził wątpliwość, czy miałoby sens zupełne zwolnienie dzieci warstw pracujących<sup>20</sup>. Kolegium Partyjne Ministerstwa Oświaty na posiedzeniach 12, 17, i 30 września 1947 r. uchwaliło wysunięcie wobec PPR stanowiska dotyczącego nierozstrzygniętych dotąd zagadnień ustrojowych szkoły. Hasło bezpłatności szkoły brzmiało zbyt dobrze, by z niego zrezygnować, takie odejście od pryncypiów byłoby z pewnością bardzo źle odebrane. W protokole z 30 września czytamy:

[...] postanowiono utrzymać hasło bezpłatności nauki i dodać punkt wyjaśniający klasowy charakter opłat: elementy proletariackie należy od opłat zwalniać<sup>21</sup>.

Problem z realizacją hasła bezpłatności widać także w drugiej redakcji *Projekt wniosku z 5 października 1947 r.*:

[...] bezpłatność winna być realizowana z punktu widzenia klasowego z uwzględnieniem konieczności gospodarczych państwa; oznacza to, że 1) pewne minimum kosztów utrzymania szkoły obciąża wszystkich rodziców wzgl. opiekunów uczniów oraz że 2) opłaty te winny być rozłożone według kryteriów klasowych.

Dalej mowa o tym, że robotnicy i małorolni poniżej pewnego minimum powinni być nie tylko zwolnieni, ale i stypendiowani, a „lepiej sytuowani winni być obciążeni opłatami w proporcji silnie wzrastającej”<sup>22</sup>. Pieniądze w ten sposób uzyskane powinny służyć pokryciu potrzeb szkoły, uzupełnieniu uposażeń nauczycieli, których sytuacja bytowa była dramatyczna, co potwierdzały niejednokrotnie władze, tłumacząc przy tym, że czasy są trudne, dostarczyć poza tym środków na stypendia i internaty.

3. **publiczna**, co oznaczało rychłą likwidację szkół prywatnych, bardzo licznych w Polsce w okresie międzywojennym. Minister Skrzyszewski przewidywał w niedalekiej przyszłości istnienie tylko szkół państwowych<sup>23</sup>, wiceminister Bieńkowski również samorządowych i prowadzonych przez instytucje społeczne. Powiedział, że państwo nie chce monopolizować szkolnictwa i docenia znaczenie czynnika samorządowego i społecznego w tej dziedzinie<sup>24</sup>. Podobnie sprawę widział związany z ruchem ludowym wiceprezes

---

listopada 1948 r. Powrócił na scenę polityczną wraz z Gomułą. W latach 60. stał się krytykiem tzw. realnego socjalizmu, zaczął publikować w czasopiśmie emigracyjnych i za to został w 1970 r. wyrzucony z PZPR. Od 1976 r. współpracował w Komitecie Obrony Robotników (KOR), był też członkiem Towarzystwa Kursów Naukowych (TKN). Sprawy oświaty zawsze żywo go interesowały, zabierał głos w tych kwestiach i jako wiceminister, potem minister tego resortu, i jako członek sejmowej Komisji Oświaty i Kultury.

<sup>18</sup> AAN, KC PPR, sygn. 295/XVII – 45, k. 25.

<sup>19</sup> „Podstawa wymiaru podatku [za szkołę] powinna być klasowo pomyślana”. A. Kowalski podczas drugiego posiedzenia Kolegium Oświatowo-Kulturalnego KC PPR z 7 marca 1947 r. AAN, KC PPR, sygn. 295/XVII – 43, k. 10.

<sup>20</sup> AAN, Kancelaria Sejmu Ust., sygn. 282, k. 93.

<sup>21</sup> AAN, Skrzyszewski, sygn. 478/127, k. 53.

<sup>22</sup> AAN, Akta Żanny Kormanowej, sygn. 251, k. 6 – 7.

<sup>23</sup> *Ogólnopolski Zjazd...*, s. 58.

<sup>24</sup> *Ibidem*, s. 132. Jak bardzo się Bieńkowski mylił, miało się okazać już niebawem.

ZNP K. Maj, wchodzący w czasie wojny w skład ścisłego kierownictwa konspiracyjnej TON. Podczas Zjazdu powiedział:

Mamy już na wsi zaczątek szkół średnich. Jest to dorobek tajnej pracy z czasów okupacji. W mojej gminie rodzinnej np. istnieje szkoła średnia ogólnokształcąca i nie ma mowy, żeby tę szkołę zlikwidowano. Znam cały szereg przykładów z różnych powiatów, gdzie są szkoły średnie na wsi i mają dużo uczniów. Są trudności: kuratoria nie dają etatów i ani jednego grosza na potrzeby tych szkół, a należałoby wyjść na spotkanie tej cennej inicjatywy społecznej. To są najzdrowsze drogi wyrastania demokratycznej kultury<sup>25</sup>.

4. **obowiązkowa**. Ten postulat nie został zrealizowany w pełni w następnych latach, na co wskazują statystyki<sup>26</sup>, choć procent dzieci objętych obowiązkiem szkolnym rósł sukcesywnie.

Punktów sporu było więcej; jednym z nich był zarzut, że planuje się **odhumanizowanie programów**, podnoszony przez różne ośrodki już podczas przygotowań do Zjazdu. Broniła się przed nim Ż. Kormanowa, odpowiedzialna w Ministerstwie za reformę szkolnictwa, stwierdzeniem, że to tylko przesunięcie akcentów:

[...] w jednym z naszych roboczych dokumentów<sup>27</sup> użyto słowa „odhumanizowanie naszego programu”. To był skrót myślowy, którego używaliśmy jako materiału roboczego. Trafiło to omyłkowo do kół nauczycielskich i wywołało niepokój, obawy, że mamy zamiar odhumanizować naszą szkołę, że mamy zamiar obedrzeć naszą szkołę z najwyższych wartości ludzkich. Jest to nieporozumienie, „odhumanizowanie” to w cudzysłowie oznacza przesunięcie akcentu z zagadnień wychowawczych na zagadnienia poznawcze, zmianę przydziału godzin na nauki humanistyczne i matematyczno-przyrodnicze i inne ujęcie nauk humanistycznych<sup>28</sup>.

Najbardziej chyba pokrętne rozumowanie w obronie owego „odhumanizowania” przedstawił Teofil Wojeński z PPS, kurator warszawski. Lansował on bowiem tezę, że w zasadzie „humanizm” to nauki ścisłe:

W miarę rozbudowywania się humanistycznego poglądu na świat [...] coraz również żywsza stawała 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”. [...] Z tego krótkiego wywodu wynika, że termin „humanistyka” dla określenia pewnej kategorii gałęzi wiedzy oraz „humanistyczna szkoła”, wywodzące się od terminu „humaniora”, powstałego na pograniczu średniowiecza i czasów nowożytnych, w swojej treści daleko odbiegają od terminu humanizm i humanistyczny w znaczeniu zgodny[m] z założeniami humanizmu jako prądu umysłowego. Tendencja bowiem do ograniczenia przedmiotów określanych mianem humanistycznych na rzecz przedmiotów nauczania o świecie otaczających człowieka zjawisk wpływała z istoty humanizmu jako prądu umysłowego<sup>29</sup>.

<sup>25</sup> *Ibidem*, s. 100. Taką samą opinię formułuje F. Popławski, *Zadania ZNP w chwili obecnej*, „Głos Nauczycielski” 1945, nr 1 z 1 czerwca: „Władze szkolne powinny otoczyć opieką te samorzutnie powstające szkoły średnie i uczynić je punktem wyjścia przy opracowywaniu nowej sieci szkolnictwa średniego”. Tuż po wojnie na wsi było 59 szkół średnich, na pocz. r. szk. 1945/46 – 86, 1 grudnia 1945 r. – 144, a rok później rekordowo dużo – 155. Większość z nich to szkoły stopnia gimnazjalnego, szkół pełnych – gimnazjum i liceum – było tylko 23%. Mauersberg, s. 136 – 137.

<sup>26</sup> A. Gładysz, *Oświata – kultura – nauka w latach 1947 – 1959. Węzłowe problemy polityczne*, Warszawa – Kraków 1981 (PWN), s. 18, podaje, że w r. szk. 1947/48 nie uczyło się 48 000 dzieci w wieku odpowiadającym szkole podstawowej. Pod koniec 1948 r. H. Jabłoński, wygłaszając referat nt. polityki oświatowej podczas Krajowej Narady Aktywu Oświatowego PPS, która odbyła się 15 listopada, powiedział otwartym tekstem, że powszechność nauczania na szczeblu podstawowym jest fikcją. *Nasza polityka oświatowa. Referat tow. Henryka Jabłońskiego wygłoszony na Krajowej Naradzie Aktywu Oświatowego PPS*, „Robotnik” 1948, nr 318 z 18 listopada.

<sup>27</sup> W przesłanych wcześniej do kuratoriów tezach zjazdowych.

<sup>28</sup> *Ogólnopolski Zjazd...*, s. 84. Nie była to jednakże tylko niezręczność leksykalna; już w połowie maja 1945 r., a zatem ponad miesiąc przed Zjazdem, podczas konferencji nauczycieli członków PPR, jeden z dyskutantów powiedział: „Należy odhumanizować naukę, bardziej praktycznie, rzeczowo podejść do geografii i przyrody”. AAN, KC PPR, sygn. 295/XVII – 45, k. 8a.

<sup>29</sup> AAN, MO, sygn. 4206, k. 24 – 25. Gdyby iść dalej tym tokiem, należałoby stwierdzić, że każda ludzka aktywność 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 pasją oczekiwano, co powie się na Zjeździe na temat nauczania religii i praktyk [religijnych], na temat języka niemieckiego, na temat łaciny<sup>30</sup>.

Umieszczenie przez ministra Skrzyszewskiego łaciny w takim kontekście oznacza, że teraz jest to przedmiot, który będzie się zwalczać, ale że nie jest to sprawa łatwa i prosta. Potwierdza to wypowiedź S. Dobosiewicza, dyr. generalnego w Ministerstwie Oświaty, w 15-lecie Zjazdu:

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 słuszny, że w programach jędrzejewiczowskich „stałe jednostronne podkreślanie związku z kulturą antyczną i zachodnioeuropejską, a jednocześnie systematyczne przemilczanie elementów słowiańskich ZSRR, kultury rosyjskiej, ukraińskiej, czeskiej” – zmierzało do faszycyzacji wychowania. Ówczesni zwolennicy zachodnioeuropejskiej kultury, zorientowani na tzw. demokrację zachodnią, byli jednocześnie gorącymi obrońcami elementów kultury antycznej w programie nowej szkoły<sup>31</sup>.

Kontekst polityczny, w jakim znalazła się łacina i kultura antyczna, nie był nowością w Polsce. W XIX w. w zaborze rosyjskim walka Polaków o edukację klasyczną była walką o zachowanie związku z kulturą Zachodu i obie strony – polska i rosyjska – dobrze znały stawkę tej gry. Tym razem jednak oprócz aspektu narodowego w grę wchodziły uwarunkowania klasowe, a przez to i ustrojowe. Łączą się z tym, także dobrze znane z XIX wieku, liczne nawiązania i zachęty do jednoczenia się narodów słowiańskich pod wspólnym berłem. Już w początkach listopada 1944 r. zjazd inspektorów szkolnych, dyrektorów szkół średnich i przedstawicieli nauczycielstwa, na którym obecni byli premier Edward Osóbka-Morawski i minister oświaty S. Skrzyszewski, a który miał wskazać kierunki wychowania młodzieży, zakończył się podjęciem rezolucji, podkreślającej konieczność współpracy z narodami rosyjskim i czeskim i wyrażającej przekonanie o tym, że nadchodzi era słowiańska w dziejach ludzkości<sup>32</sup>.

Na Zjeździe w Łodzi takie poglądy wygłaszała Ż. Kormanowa<sup>33</sup>, w tym też duchu wypowiadał się członek delegacji czeskiej na Zjazd, Franciszek Krahl<sup>34</sup>. O konieczności odgrodzenia się od panslawizmu w znanej Polakom postaci mówił natomiast, polemizując z Kormanową, a być może i z F. Krahlem, K. Maj<sup>35</sup>.

Podczas Zjazdu padały również takie stwierdzenia, które łączyły obecność kultury antycznej w polskiej tradycji z kulturą Zachodu:

Naród polski swoim dotychczasowym dorobkiem kulturalnym tkwi głęboko w humanizmie, któremu zawdzięcza lwią część swojej zachodnioeuropejskiej kultury<sup>36</sup>. Ze względu na związanie kultury polskiej w

<sup>30</sup> S. Skrzyszewski, *O nową szkołę w nowej Polsce (na marginesie Zjazdu Oświatowego w Łodzi)*, „Nowa Szkoła” 1945, nr 3, s. 5. Wspomniana „demokratyczność” to nic innego jak opowiedzenie się po stronie władzy, która sięga po kolejne narzędzie wpływu na życie i poglądy obywateli.

<sup>31</sup> S. Dobosiewicz, *Dyskusja nad reformą szkolną w r. 1945*, „Nowa Szkoła” 1962, nr 7/8, s. 51.

<sup>32</sup> S. Mauersberg, *Reforma szkolnictwa...*, s. 54.

<sup>33</sup> *Ogólnopolski Zjazd...*, s. 79 i 86. Na Zjeździe ZNP w Poznaniu w maju 1948 r. Kormanowa stwierdziła w referacie *Na marginesie zagadnienia wychowania*: „Nawykliśmy twierdzić, że należymy do zachodnioeuropejskiego kręgu kulturowego. [...] Prawdą jest, że nasza kultura wyrastała w łączności z kulturą europejskiego Zachodu i ma w sobie wiele elementów zachodnich. Podstawowym jednakże jest fakt naszej przynależności do słowiańszczyzny również w dziedzinie kultury. Przyszedł czas, abyśmy przywrócili zachwianą równowagę w ustalaniu naszych zależności kulturowych, abyśmy uświadomili sobie jednocześnie właśnie tu podstawowy fakt naszej słowiańskości. [...] Dziś przoduje postępowi nie rewolucyjny Paryż, nie Londyn – postępowi przoduje Moskwa. Nie Sorbona, nie wieża Westminsteru, ale czerwone gwiazdy na basztach Kremla – oto na dziś symbole postępu, ku którym zwracają się utęsknione czy uciemienionych ludów [...]”. AAN, MO, sygn. 4212, k. 79 – 80.

<sup>34</sup> AAN, MO, sygn. 4206, k. 296.

<sup>35</sup> *Ogólnopolski Zjazd...*, s. 101.

<sup>36</sup> *Ogólnopolski Zjazd...*, s. 29.

ciągu wieków z kulturą zachodnią język łaciński, a może i język grecki winny pozostać nadal wśród przedmiotów nauczania w szkole licealnej<sup>37</sup>.

Dodajmy, że nie były to sformułowania wypowiediane przez filologów klasycznych. Ale zaprezentowany został wszakże również głos filologa klasycznego, prof. Gustawa Przychockiego:

Usunięcie elementów klasycznych z wychowania nowoczesnego Polaka byłoby niepowetowaną szkodą dla wychowania narodowego, byłoby spaceniem naszego charakteru i kultury narodowej polskiej, która przecież z tej kultury klasycznej wyszła i temu pochodzeniu zawdzięcza właśnie swą przynależność do kultury zachodniej Europy, gdzie np. walki o wolność ludów tak często ze wzmożeniem studiów klasycznych się łączyły, opierając swe ideały demokratyczne na grecko-rzymskich wzorach bohaterstwa, wolności i ofiarności obywatelskiej<sup>38</sup>.

Były jednak również wypowiedzi takie, jak ta kuratora Okręgu Szkolnego w Krakowie, Witolda Wyspiańskiego, brata stryjecznego Stanisława, poety, dla którego antyk był sposobem mówienia o Polsce:

[...] dziś humanizmem są zdobycze nauk, na których opiera się życie, a nie są nim już np. grecko-rzymskie drobiazgi kulturalne<sup>39</sup>.

W. Wyspiański był również autorem opracowania<sup>40</sup>, w którym wyraził pogląd, odwracając naszą tradycyjną perspektywę, że Polska nie tyle jest przedmurzem Zachodu, ile najdalej na zachód wysuniętą placówką Wschodu, że należy ten fakt przyjąć bez wstydu, a właściwość samą rozwijać i doskonalić<sup>41</sup>. O funkcji zaś łaciny w edukacji napisał:

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 elitę<sup>42</sup>.

Podczas dyskusji nad programami większość wypowiedzi dyskutantów dotyczyła łaciny, był to temat gorący, budzący emocje<sup>43</sup>. Dyskusję zakończono wnioskiem, że powinna być ona przedmiotem obowiązkowym we wszystkich klasach liceum ogólnokształcącego<sup>44</sup>. Ale liceum, typ szkoły, gdzie nauczano łaciny, było już wówczas źle postrzegane. W wielu wypowiedziach jawi się jako szkoła **elitarna**, a więc wroga. Był to już ciężki zarzut w czasie,

<sup>37</sup> Fragment wypowiedzi A. Białeckiego, który przewodniczył na Zjeździe Komisji Szkoły Średniej typu licealnego. AAN, MO, sygn. 4206, k. 213.

<sup>38</sup> S. Dobosiewicz, *Dyskusja nad reformą szkolną w r. 1945*, „Nowa Szkoła” 1962, nr 7/8, s. 51.

<sup>39</sup> *Ogólnopolski Zjazd...*, s. 23.

<sup>40</sup> AAN, MO, sygn. 4278. Jest to teczka opatrzona nazwiskiem Ż. Kormanowej i zawierająca różne materiały, które nie zakwalifikowały się do druku w „Nowej Szkole”. Dołączone są do nich karteczki, na których ówczesny redaktor naczelny tego czasopisma, Teofil Wojeński, objaśnił, dlaczego tak się stało. To on wyraził przypuszczenie, że niepodpisany materiał wyszedł spod pióra W. Wyspiańskiego, na co rzeczywiście wskazują zarówno poglądy, jak i styl oraz język wypowiedzi autora. Ten domysł potwierdza zamieszczenie tekstu pod takim samym tytułem, co w AAN (*O demokratyczne fundamenty szkoły polskiej*), w broszurze wydanej po śmierci W. Wyspiańskiego, *Pamięci Witolda Wyspiańskiego. 4 X 1886 – 30 XI 1945*, Biblioteczka Nauczyciela-Demokraty, Warszawa 1946 (PZWS), choć w nieco zmienionej postaci; zapewne redaktorzy dokonali skrótów. Ciekawa jest kwestia datowania tego dokumentu. Notatka Wojeńskiego nosi datę 31 maja 1945 r., z treści zaś wynika, że opracowanie powstało kilka miesięcy wcześniej, kiedy wschodnie granice Polski nie były ostatecznie ustalone. Całość memoriału na k. 45 – 57, w broszurze s. 24 – 48.

<sup>41</sup> *Ibidem*, k. 51.

<sup>42</sup> *Ibidem*, k. 55. Podobny pogląd wyrazili autorzy memoriału *Podstawowe wytyczne oświaty powojennej*, Zygmunt Mysłakowski, Leszek Staronka i Witold Wyspiański. Memoriał powstał w Krakowie w marcu 1944 r. Nauczanie łaciny zostało przez autorów uznane za „obciążający przeżytek” i zabytek „dawnego polerunku klas niepracujących, a rządzących”. *Ibidem*, k. 8.

<sup>43</sup> *Ogólnopolski Zjazd...*, s. 215. Pomijam tu sprawę czasu trwania i struktury edukacji, która była przedmiotem ostrego sporu.

<sup>44</sup> Dyskusja nt. łaciny toczyła się także na łamach prasy. [rak], *Choćby kosztem łaciny*: „Będziemy musieli się uczyć obróbki metali, buchalterii, rachunkowości przemysłowej i elektrotechniki – choćby kosztem łaciny”. „Rzeczpospolita” 1945, nr 101 z 17 kwietnia. Łacina jest tu niejako symbolem kształcenia humanistycznego.

gdy egalitaryzm głoszone jako jedno z głównych haseł, choć już niekoniecznie praktykowane<sup>45</sup>. Liceum zarzucano także kultywowanie ideałów „szlachetczyzny”<sup>46</sup>, podtrzymywanie założeń reformy z 1932 r., a tę oskarżano wręcz o faszyzm<sup>47</sup>.

Zjazd Oświatowy w 1945 r. wskazał kierunek, w jakim będą iść zmiany, nie nastąpiły one jednak natychmiast. Podczas trwania Zjazdu nadeszła wiadomość o porozumieniu politycznym w Moskwie i utworzeniu Tymczasowego Rządu Jedności Narodowej w Polsce. W tej sytuacji rezolucja zjazdowa przeszła jednomyślnie, ale nie określono w niej np. ostatecznie, jak długo – 3 czy 4 lata – będzie trwać kształcenie licealne. W nowym rządzie oświata przeszła w ręce ludowców. Po zjeździe łódzkim nie zostały wydane żadne akty ustawodawcze, które stwarzałyby prawne podstawy realizacji jego uchwał, tak zatem reforma szkolna wówczas przyjęta nie została wprowadzona w życie i skonfrontowana z ówczesną rzeczywistością. Wpływ na to miały na pewno trudności natury ekonomicznej, jak również fakt, że Czesław Wycech, który został nowym ministrem, miał odmienny pogląd na drogi i metody zmian w oświacie. W pierwszej chwili deklarował wprawdzie, że pod jego kierownictwem prace będą prowadzone w tym samym duchu, co dotychczas, ale już w kilka dni później powiedział, że zarówno Ministerstwo Oświaty, jak i ZNP stanęły na stanowisku, że zjazd stanowi tylko wstęp do wielkiej dyskusji nad sprawą reformy<sup>48</sup>. Nowe kierownictwo resortu zdecydowało w materii oświaty iść drogą ewolucji – reformę postanowiono rozłożyć na lata i realizować ją etapami. To spowodowało, że gimnazja i licea ogólnokształcące w latach 1945 – 1947 pozostały w zasadzie bez zmian organizacyjnych i bez większych zmian programowych w stosunku do przedwojennych.

Jeśli chodzi o łacinę, władze oświatowe starały się zasugerować jednak pewne przesunięcia akcentów w doborze i interpretacji szkolnych lektur:

Elementy kultury antycznej, zwłaszcza odnoszące się do zagadnień ustrojowych, społecznych i gospodarczych, winny znaleźć uwzględnienie w stopniu jak najwyższym, aby na tle umiejętności historycznej oceny faktów dążyć do lepszego zrozumienia celowości ustroju współczesnego państwa demokratycznego<sup>49</sup>.

### **Lata 1948 – 1961**

Zmiany przysły wraz z powrotem wcześniej rządzących, co było wynikiem sfałszowanych wyborów do Sejmu Ustawodawczego w styczniu 1947 r. Na początku lutego powstał rząd, w skład którego weszły partie tzw. Bloku Demokratycznego<sup>50</sup>, a na jego czele stanął premier Józef Cyrankiewicz. Oświata wróciła w ręce ministra Skrzyszewskiego z PPR<sup>51</sup>, co zaowocowało wprawdzie reformą, ale przybrała ona inny kształt niż projekty prezentowane w Łodzi. W jednym z dokumentów powstałych w pierwszym miesiącu urzędowania nowych władz oświatowych dyrektor Gabinetu Ministra Józef Barbag proponował:

<sup>45</sup> „Licea w naszej strukturze programowej były oparte na elitaryzmie wrogim demokracji”. Ź. Kormanowa, *Ogólnopolski Zjazd...*, s. 82.

<sup>46</sup> S. Żółkiewski, *Rozważania nauczycielskie*, Warszawa 1946, s. 60.

<sup>47</sup> *Ibidem*. Także T. Wojeński, *Światopoglądowe podstawy jędrzejewiczowskiej reformy programów szkolnych*, „Nowa Szkoła” 1945, nr 1 – 2.

<sup>48</sup> „Życie Warszawy”, nr 186 z 13 VII 1945.

<sup>49</sup> „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty” 1947, nr 8, poz. 184 z 15 lipca. Rozporządzenie dotyczy wprawdzie „nauczania języka łacińskiego w gimnazjum i liceum dla dorosłych o ustroju semestralnym na okres przejściowy”, można jednak wnioskować, że oczekiwano tego samego także od szkół dla młodzieży.

<sup>50</sup> Tj. PPR, PPS, Stronnictwo Demokratyczne, Stronnictwo Ludowe, przy współpracy PSL „Nowe Wyzwolenie” i Stronnictwa Pracy.

<sup>51</sup> E. Osóbka-Morawski w swoim *Dzienniku politycznym 1943 – 1948*, Gdańsk 1981, s. 215, tak scharakteryzował skład resortu oświaty w nowej odsłonie: „Ministerstwo Oświaty, złożone z samych PPRowców i ani jednego PPSowca”. Zapis z listopada 1947 r.



W zakresie szkoły średniej ogólnokształcącej – likwidacja kadłubowego gimnazjum i połączenie go ze starym liceum w 4-letnie liceum nowego typu<sup>52</sup>.

Pełny cykl kształcenia podstawowego i średniego miał w wyniku reformy ulec skróceniu do 11 lat<sup>53</sup>, ale w łonie samego Ministerstwa daleko było do jednomyślności w kwestii jego struktury – czy 8 + 3, czy 7 + 4. Ż. Kormanowa długo broniła pierwszej z tych propozycji, czyli 8-letniej szkoły podstawowej<sup>54</sup>, wspierał ją Włodzimierz Michajłow, który najpierw przypomniał, że już 50 tys. dzieci uczy się w klasach ósmych, a później odwołał się do argumentów natury politycznej:

8-latka uważana jest za hasło PPR. Rezygnacja z 8-mych klas, nawet przy jednoczesnym zadeklarowaniu 11-latki, będzie uważana za przyznanie się do błędu. Za Wycecha grupa PPR-owska usiłowała forsować 8-latkę, wycofanie się z tej koncepcji byłoby krępujące. [...] Zarzuca się nam wzorowanie się na szkole sowieckiej. Dwa razy obniżyliśmy poziom: z 12 lat do 11 i z 8 do 7. Argument gospodarczy niełatwo trafi do świadomości; trudno będzie wytłumaczyć, że teraz stoimy gorzej niż w 45 r.<sup>55</sup>

Zwyciężyły argumenty W. Bieńkowskiego, autora tej reformy<sup>56</sup>:

Nie stać nas na szeroką sieć 8-latek. Dziś nie możemy odwoływać się do tego, że to okres powojenny i musimy ustawowo szukać takich form, które są do zrealizowania na dziś. Przy skróceniu szkoły średniej do 3 lat nie odrobi się braków, a szkole 8-letniej nie możemy zapewnić należytego poziomu<sup>57</sup>.

8-latka nie mogłaby dać odpowiedniego poziomu, umożliwiającego przerobienie szkoły średniej w 3 lata<sup>58</sup>.

Minister Skrzyszewski o rezygnacji z 12-letniego kształcenia napisał:

<sup>52</sup> *Projekt rezolucji oświatowej. Wg stanu z marca 1947 r.* W tym samym dokumencie mowa o „czyszczeniu kadr”, zarówno pedagogicznych, jak i pracowników administracji szkolnej. AAN, Skrzyszewski, sygn. 478/116, k. 3 – 4.

<sup>53</sup> Brakowało rąk do pracy, poza tym dłuższa edukacja pociągała za sobą koszty finansowe.

<sup>54</sup> AAN, Skrzyszewski, sygn. 478/128, k. 26 – 28 i 42. Była to propozycja, którą Kormanowa prezentowała w Łodzi jako dyrektor ministerialnego Departamentu Reformy Oświaty.

<sup>55</sup> *Ibidem*, k. 25 i 39 – 40. Przeciwnie odstąpieniu od 8-klasowej szkoły podstawowej były także PPS i PSL. Obie te partie w swym programie miały postulat powszechnej edukacji przynajmniej na poziomie średnim gimnazjalnym. Cz. Wycech na półtora miesiąca przed swym odejściem z Ministerstwa Oświaty próbował jeszcze forsować projekt ludowców pod nazwą *Ustawa o organizacji oświaty i wychowania narodowego*, by wprowadzić go w życie dekretem Krajowej Rady Narodowej. Przesłał go w grudniu 1946 r. do zaopiniowania CKW PPS z zaznaczeniem, że sprawa jest pilna. AAN, CKW PPS, sygn. 235/XVII – 8, k. 3. Otrzymał odpowiedź wymijającą, informującą, że Rada Kultury i Oświaty PPS, nie posiadając danych finansowych, nie może się wypowiedzieć o możliwościach wprowadzenia powszechnego kształcenia średniego. *Ibidem*, k. 6. W odpowiedzi natomiast na *Tezy w sprawie ustroju szkolnego* opracowane przez KC PPR (dokument powielony niedatowany, opatrzony notą „poufne”; *ibidem*, k. 8a – 9a) Centralny Aktyw Oświatowy PPS wystosował przygotowaną przez T. Wojeńskiego odpowiedź, w której informuje, że podziela wprawdzie założenia społeczno-gospodarcze PPR, ale nie uważa, że z tych założeń wynika konieczność zmiany realizowanej dotąd, uchwalonej na Zjeździe w Łodzi organizacji (8 + 4). Koncepcja powinna być długofalowa, a nie taka „na teraz”, ponieważ zanim się dzisiejsze plany zrealizuje, dzisiejsze potrzeby mogą być nieaktualne. Będą one szły w kierunku coraz lepszego przygotowania pracowników: [...] „pracownik fizyczny przestaje być uzupełnieniem maszyny [...]. Dostosowanie koncepcji organizacji szkolnictwa do aktualnej sytuacji gospodarczej skazałoby ją na to, że zanim byłaby zrealizowana, już byłaby przedawniona i niedostosowana do nowych potrzeb życia gospodarczego”. W piśmie zwrócono także uwagę na to, iż w jedenastoletniej szkole realizacja programu szkoły 12-letniej spowoduje, że będzie to program trudny, przeładowany, co spowoduje wzrost drugoroczności. Tak się w istocie stało. *Ibidem*, k. 9 – 12. Dokument archiwalny nie jest datowany.

<sup>56</sup> Bieńkowski zostanie niebawem oskarżony o odchylenie pravicowo-nacjonalistyczne, ale reforma jego autorstwa nie będzie wstrzymana.

<sup>57</sup> *Ibidem*, k. 37. Tak samo przedstawił swoje stanowisko w tej sprawie minister Skrzyszewski, *O realizację reformy szkolnej w Polsce*, „Nowa Szkoła” 1948, nr 9 – 10, s. 24.

<sup>58</sup> *Ibidem*, k. 45 – 46. Swoje uzasadnienie – poziom szkoły podstawowej, który nie gwarantuje zachowania wysokiej jakości kształcenia – powtórzył w 1956 r., kiedy już jako minister oświaty rozważał nową reformę, przywracającą 12-letni cykl kształcenia. W. Bieńkowski, *Drogi przebudowy oświaty w Polsce (fragmenty odczytu Ministra Oświaty Władysława Bieńkowskiego, wygłoszonego w ZNP dn. 21 XII 1956 r.)*, „Głos Nauczycielski” 1957, nr 1. Argumenty Bieńkowskiego za utrzymaniem czteroletniego liceum po siedmioletniej szkole podstawowej powtórzył

Jakie motywy skłoniły nas [...] do skrócenia czasu trwania nauki z 12 do 11 lat? Skłoniły nas motywy społecznej i gospodarczej natury. Każde wydłużenie choćby o rok nauki szkolnej odpycha od niej dzieci mas pracujących. Szkoła długo trwająca jest z reguły szkołą elitarną<sup>59</sup>.

Zmiany nie ograniczyły się do czasu trwania edukacji; usilnie forsowano także jednolitość programową i strukturalną szkoły. W sferze struktury zaowocowało to powstaniem wielu 11-letnich szkół objętych wspólnym zarządzaniem i wspólną dyrekcją. Osiągnięcie w ten sposób upragnionego celu – przełamania tzw. elitarności szkoły średniej – przekonało również Ż. Kormanową:

To, co proponuje tow. Bieńkowski, jest przekreśleniem elitarniej szkoły, jest przemieszaniem uczniów i nauczycieli. Na tym trzeba skupić całą energię<sup>60</sup>.

Idea połączenia nauczycieli szkół podstawowych i średnich w jeden gronie pedagogicznym budziła radość ministra Skrzyszewskiego:

Uśmiecha się nam myśl wymieszania w jednym zespole pedagogicznym nauczycieli szkół różnych stopni: „powszechniaków” i „średniaków”<sup>61</sup>.

Wiceminister oświaty Wilhelm Garnarczyk ze Stronnictwa Ludowego też jest pewny korzyści z owego wymieszania wynikających:

Winniśmy, moim zdaniem, dążyć do tego, by niwelować podział istniejący między nauczycielami szkół powszechnych i średnich. „Średniacy” ciągle jeszcze uważają się za „coś lepszego” i b. często separują się jeszcze od „powszechniaków”, co z naszego punktu widzenia jest szkodliwe dla sprawy. Zauważyć przy tem należy, że wśród nauczycieli szkół powszechnych mamy nieporównanie większy procent ludzi ideowo pewnych niż wśród nauczycieli szkół średnich. „Przemieszanie” tych ludzi jest dla dobra sprawy konieczne<sup>62</sup>.

Celem tego posunięcia było zatem nie tylko obniżenie statusu szkoły średniej, ale też dokonanie zmian personalnych, wprowadzenie swoich, „ideowo pewnych” ludzi. Zarazem była to realizacja postulatów PPR z wcześniejszych lat 40. Komitet Centralny zamierzał bowiem przyciągnąć jak największą liczbę nauczycieli do tej partii, a za najłatwiejszą do skaptowania grupę uznał nauczycieli niewykwalfikowanych, absolwentów 3-miesięcznych kursów pedagogicznych po skończeniu szkoły podstawowej. Musiało to być niezwykle pobieżne i zapewne w dużej mierze ideologiczne przeszkolenie. Ci ludzie w innych warunkach historycznych i politycznych nigdy nie zostaliby nauczycielami<sup>63</sup>, trudno się też dziwić, że nauczyciele licealni uważali się za „coś lepszego” od nich. ZNP był przeciwny takiej deprecjacji zawodu nauczycielskiego, chciał utrzymania w „cechu” wysokiego poziomu<sup>64</sup>. PPR gotowa była takich nauczycieli, lekceważonych przez dobrze wykształconych kolegów, przygarnąć i włączyć w swe szeregi<sup>65</sup>. Tak więc wprowadzenie 11-latki dostarczyło dobrej okazji do zrealizowania tzw. weryfikacji kadr. Gen. Marian Spychalski w sobie właściwym, wojskowym stylu wyłożył priorytety rządzenia oświatą wg PPR:

Nieodpowiednich kierowników szkół wiejskich należy usunąć. W szkolnictwie powszechnym miejskim oraz w szkołach średnich zmiany personalne mają polegać na wyciąganiu szeregowych nauczycieli na stanowiska

<sup>59</sup> S. Skrzyszewski, *O realizację reformy...*, s. 24.

<sup>60</sup> AAN, Skrzyszewski, sygn. 478/128, k. 45.

<sup>61</sup> S. Skrzyszewski, *O realizację reformy...*, s. 25.

<sup>62</sup> *Ibidem*, k. 176. B. Grześ pisze, że w okresie poprzedzającym zjazd bytomski związek występował przeciwko zatrudnianiu na stanowiskach nauczycielskich osób bez co najmniej młodej matury. B. Grześ, *ZNP w Polsce Ludowej*, [w:] *Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys dziejów 1905 – 1985*, Warszawa 1986, s. 436.

<sup>63</sup> AAN, KC PPR, sygn. 295/XVII – 45, k. 21. Ci młodzi, zachłyśnięci awansem społecznym, stanowili podatniejszy na wpływy materiał niż „starzy” nauczyciele, z których niejeden był w TON i wiedział, o co idzie gra.

<sup>64</sup> Tego samego chcieli zapewne i klasycy, skoro podczas sesji dydaktycznej na Walnym Zgromadzeniu PTF w czerwcu 1949 r. padł postulat, by nauczanie j. łacińskiego powierzać **tylko** filologom klasycznym. *Eos* XLIV (1950) fasc. 2, s. 139.

<sup>65</sup> AAN, KC PPR, sygn. 295/XVII – 47, k. 5.

dyrektorów. Wiązać tych nowych dyrektorów przez otwarcie im szerszej perspektywy życiowej oraz przez doszkalanie. [...] W rozstawieniu kadr, przy ich rozmieszczeniu, podstawowym kryterium oceny jest oblicze polityczne<sup>66</sup>.

Bo też teraz nastąpiła niezwykła ofensywa ideologiczna w szkole, forsowana przez Biuro Polityczne KC PPR.

NACZELNYM ZADANIEM M.O. JEST OPRACOWANIE SYSTEMU PRZEBUDOWY KADRY NAUCZYCIELSKIEJ POD WZGLĘDEM IDEOLOGICZNYM. Po czystce personalnej tow. Skrzyszewski winien zebrać niewielką grupę pracowników i postawić plan i program pracy<sup>67</sup>.

Od października 1949 r. szkolenia ideologiczne nauczycieli były już obowiązkowe, kończyły się egzaminem państwowym, który decydował o dalszym zatrudnieniu. Ten stan rzeczy trwał do listopada 1954 r.

Kadry nauczycielskie winny być poddane gruntownej przeróbce polityczno-wychowawczej w wielostopniowych kursach, na których głównym przedmiotem winna być Nauka o Polsce i Świecie współczesnym. [...] Musi być złamany biały terror w szkole przy pomocy naszych kadr. Otrzymanie posady winno być uzależnione od ukończenia kursu i zdania egzaminu. [...] Korzystać z doświadczeń zdobytych w tym zakresie przez wojsko. Wyniki kontrolować zarówno od góry przez aparat partyjny i państwowy, jak i od dołu przy pomocy organizacji młodzieżowych<sup>68</sup>.

Reforma z 1948 r. miała też doprowadzić do likwidacji szkół niepublicznych – podstawowych zupełnie, a średnie miały pozostać w jak najmniejszej liczbie<sup>69</sup>. Bardzo silnie podkreślaną cechą nowej szkoły miała być jej jednolitość pojmowana jako zaprzeczenie elitarności, co samo w sobie stanowiło ideologiczne uzasadnienie reformy, choć nie było to uzasadnienie jedyne. Chodziło także o [...] „jednolite oddziaływanie wychowawcze, kształtujące charakter młodzieży, poprzez wszechstronne rozwijanie osobowości wychowanków, przez harmonijne zespolenie nauczania i wychowania”<sup>70</sup>. Pamiętać przy tym trzeba, że działacze PPR i jej sojusznicy, a potem PZPR, walczyli konsekwentnie z koncepcją apolityczności szkoły, głosząc, że jest to szkodliwy mit<sup>71</sup>, hasło bałamutne<sup>72</sup>, a głoszą je wrogowie demokracji<sup>73</sup>. Tymczasem idea apolityczności szkoły i nauczyciela była bardzo żywa w ZNP, który bronił jej w pierwszych powojennych latach, do czasu, gdy podczas zjazdu w Poznaniu w 1948 r. zmuszony został do rezygnacji ze swej odrębności i apolityczności i uznania kierowniczej roli partii robotniczych<sup>74</sup>. Tak więc „jednolite oddziaływanie wychowawcze”, „harmonijne zespolenie nauczania i wychowania” miało oczywisty cel – zawładnięcie umysłami młodych ludzi, ukształtowanie ich w sposób pożądaný dla wprowadzonego właśnie w Polsce ustroju.

<sup>66</sup> M. Spychalski [w:] *Protokół nr 1 z posiedzenia Kolegium Oświatowo-Kulturalnego KC PPR z 27 lutego 1947 r.*, AAN, KC PPR, sygn. 295/XVII – 43, k. 2.

<sup>67</sup> *Idem*, [w:] *Protokół nr 2 z posiedzenia Kolegium Oświatowo-Kulturalnego KC PPR z 7 marca 1947 r.*, *ibidem*, k. 11. Pierwsze zdanie zapisano w protokole właśnie tak, wersalikami.

<sup>68</sup> *Idem*, [w:] *Protokół nr 1 z posiedzenia Kolegium Oświatowo-Kulturalnego KC PPR z 27 lutego 1947 r.*, *ibidem*, k. 8.

<sup>69</sup> Podkreślano mocno, że nie jest to likwidacja, ale przejęcie [wyr. w tekście oryginalnym] budynków szkół prywatnych. Notatki min. Skrzyszewskiego z Konferencji Aktywu Oświatowego w Krakowie z 16 kwietnia 1948 r., AAN, Skrzyszewski, sygn. 478/128, k. 91.

<sup>70</sup> „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty” 1948, nr 7, poz. 127. *Instrukcja programowa*, załącznik do zarządzenia ministra z Oświaty z 10 czerwca 1948 r. w sprawie przejściowego programu nauczania w jednolitej szkole średniej na rok szkolny 1948/49.

<sup>71</sup> E. Kuroczko podczas Konferencji Przedstawicieli Szkoły Polskiej, odbywającej się 2 listopada 1944 r. Z. Marciniak, *Pierwszy rok szkolny w Polsce Ludowej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy. Kwartalnik Związku Nauczycielstwa Polskiego poświęcony dziejom wychowania i oświaty” 1969, nr 3 (45), s. 277.

<sup>72</sup> Ż. Kormanowa, *Zagadnienie demokratycznej przebudowy szkolnictwa*, „Nowe Drogi” 1947, nr 4, s. 24.

<sup>73</sup> Podczas Zjazdu Łódzkiego. *Zjazd Oświatowy...*, s. 114.

<sup>74</sup> W. Michajłow, dyrektor Departamentu Reform Szkolnych Ministerstwa Oświaty, w swoim zjazdowym referacie, mówiąc o 11-latce, podkreślił, że mit apolityczności szkoły ustępuje. AAN, MO, sygn. 4212, k. 25.

Zlikwidowane zostały profile kształcenia w liceum, miało ono być teraz jednakowe dla wszystkich<sup>75</sup>, ale znów, tym razem skutecznie, wróciło „odhumanizowanie programów”:

Program jednolitej szkoły średniej jako program jednolity dla całego państwa i dla wszystkich środowisk społecznych staje wobec zagadnienia zróżnicowania na stopniu licealnym na typy programowe. Uwzględniając w zasadzie dwa typy dotychczasowych liceów, humanistyczny i matematyczno-fizyczny, program ten postuluje łączenie w szerokim zakresie nauk ścisłych z nieznacznie w stosunku do liceum humanistycznego zwężoną humanistyką. Ponadto program klas licealnych, VIII – XI, uwzględniać będzie w szerszym niż dotąd zakresie biologię, geografę, zwłaszcza gospodarczą i geologię oraz wprowadzi nowy przedmiot: propedeutykę nauk społeczno-ekonomicznych. [...] **Specjalnego rozstrzygnięcia wymaga sprawa nauczania języka łacińskiego.** [wyr. B.B.] Jako przedmiot o poważnych walorach dla kształcenia formalnego, konieczny przy wyższych studiach prawniczych, medycznych, przyrodniczych itp. język łaciński pozostanie w planie godzin stopnia licealnego, od kl. VIII do XI. Plan lekcyjny przewiduje w ramach tych samych godzin zorganizowanie nauki drugiego języka obcego nowożytnego, którym winien być z reguły język słowiański, o ile pierwszym językiem jest język zachodnioeuropejski i odwrotnie. [...] W ten sposób każdy absolwent stopnia licealnego szkoły średniej winien się wykazać znajomością jednego języka obcego nowożytnego i łaciny lub też znajomością dwu języków obcych nowożytnych, w tej liczbie jednego słowiańskiego<sup>76</sup>.

Tak to w sposób bardzo zawołowany ministerialne rozporządzenie informowało w części pierwszej cytatu o likwidacji zróżnicowania programowego LO, a w części drugiej o zmianie statusu szkolnej łaciny. Ten sposób zakomunikowania zmian mógł być przyczyną nadziei klasyków, że nie jest to ostateczna decyzja. Bo oto w wśród dokumentów Ministerstwa Oświaty znajdujących się z zbiorach Archiwum Akt Nowych znajdujemy odpis pisma ZG PTF i Seminarium Papirologii UW, podpisany przez osobę łączącą obie te instytucje, prof. Jerzego Manteuffla, i dr Gabrielę Pianko, sekretarza PTF, datowany na styczeń 1949 r., a skierowany do Rektoratu UW. Czytamy w nim:

Wobec tego, że rola języka łacińskiego w szkołach średnich ogólnokształcących typu licealnego **nie została jeszcze definitywnie ustalona**, [wyr. BB] zachodzi zasadnicza obawa dalszej redukcji nauczania tego przedmiotu. Polskie Towarzystwo Filologiczne występuje do odnośnych władz państwowych o przywrócenie należnego stanowiska temu przedmiotowi lub przynajmniej o utrzymanie dotychczasowego stanu rzeczy<sup>77</sup>.

W dalszym ciągu pisma znajdujemy informację, że

Polskie Towarzystwo Filologiczne, uzyskawszy już zrozumienie i poparcie swych dążeń w szerokich warstwach społeczeństwa, zwraca się obecnie do najwyższych czynników państwowych w kraju z prośbą o poparcie naszych starań w tej sprawie<sup>78</sup>.

Pismo kończy się prośbą o przesłanie opinii do Ministerstwa Oświaty i powiadomienie o niej ZG PTF<sup>79</sup>.

Możność powołania się na poparcie społeczne wynika stąd, że klasycy, widząc czarne chmury, podjęli próbę odwojowania, by nawiązać do ulubionej przez władze frazeologii militarnej, dotychczasowego stanu posiadania. Zarząd Główny na drodze półoficjalnej zwrócił się już w roku 1947 do kół z prośbą o zebranie w terenie i przysłanie do centrali opinii rodziców uczniów w sprawie utrzymania łaciny w szkołach. Zebrano z różnych regionów kraju tysiące deklaracji i przesłano do Warszawy, gdzie przekazano je do Ministerstwa Oświaty; trafiły ponoć do rąk samego ministra. Najwięcej zasług w zbieraniu deklaracji miały Koła Krakowskie, Lubelskie i Toruńskie. Podbudowane tym kapitałem społecznego wsparcia władze PTF w maju 1948 r. udały się na rozmowę z ministrem

<sup>75</sup> Początkowe plany uwzględniały dwa profile, o czym mówił W. Michajłow na Zjeździe ZNP w Poznaniu w maju 1948 r.: „Reforma pójdzie po linii redukcji szkół średnich, ograniczając je do dwu: typ matematyczno-przyrodniczy i humanistyczny”. AAN, MO, sygn. 4212, k. 21.

<sup>76</sup> „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty” 1948, nr 7, poz. 127, *Instrukcja programowa*, vide przyp. 58. Ciekawe, że wśród kierunków studiów, na których przydatna jest łacina, nie wymieniono żadnego ze *stricto* humanistycznych kierunków, jak choćby historia czy studia filologiczne.

<sup>77</sup> AAN, MO, sygn. 4249, k. 165.

<sup>78</sup> *Ibidem*.

<sup>79</sup> Trudno powiedzieć, jakie instytucje obejmowała lista adresatów tej prośby. Dokumenty zachowane w AAN zawierają zapewne tylko niektóre z nich.

Skrzeszewskim, który wprawdzie nie dawał nadziei na utrzymanie łaciny jako języka obowiązującego wszystkich uczniów w jednolitym programowo liceum, ale obiecał utworzenie na terenie kraju kilku szkół typu klasycznego z łaciną i greką<sup>80</sup>. Skoro minister Skrzeszewski nie przyrzekał utrzymania nauczania łaciny dla wszystkich uczniów LO, a rzucił tylko pustą obietnicę utworzenia szkół typu klasycznego, skąd nadzieja PTF na odwrócenie biegu zdarzeń przez nacisk instytucji naukowych i kulturalnych wyrażona w piśmie ze stycznia 1949 r., a przede wszystkim przekonanie, że sprawa nie jest „definitywnie zakończona”?

Jakkolwiek było, w dokumentach Ministerstwa znajdujemy kilka, niekiedy obszernych, opinii<sup>81</sup>; poniżej znajduje się zwięzłe ich omówienie.

Opinia Polskiego Towarzystwa Archeologicznego we Wrocławiu, datowana na 4 lutego 1949 r., podpisana przez prof. Edmunda Bulandę jako prezesa i prof. Kazimierza Majewskiego jako sekretarza, przedstawiana z racji, jak to sformułowano, wprowadzania w związku z reformą „ewentualnych zmian w zakresie nauczania poszczególnych przedmiotów”, zwraca uwagę na znaczenie łaciny jako „jedynej podstawy dla rozumienia międzynarodowej terminologii naukowej i technicznej we wszystkich gałęziach nauki i techniki”, [podkr. w piśmie] a z punktu widzenia archeologii zwłaszcza w odniesieniu do kultury materialnej i historii sztuki, ale nie tylko:

Podkreślamy też wagę, jaką przywiązujemy dla najlepszych humanistycznych tradycji łaciny w rozwoju kultury światowej i polskiej<sup>82</sup>.

Następna opinia pochodzi z Muzeum Narodowego w Warszawie, datowana na 11 lutego 1949 r., podpisana przez wicedyrektora tej instytucji, prof. Kazimierza Michałowskiego. Wspiera w całej rozciągłości poglądy wyrażone w piśmie PTF, dodając inne argumenty: dla wykształcenia historyków sztuki, archeologów, muzealników niezbędne jest dobre przygotowanie językowe oraz jak najszersze wykształcenie humanistyczne, a to wymaga znajomości łaciny. Uniwersytecki lektorat nie da pożądanego rezultatu, potrzebne jest 3 – 4 letnie kształcenie w tym zakresie w szkole. Poza tym

Utrzymanie nauki języka łacińskiego w szkole średniej jest konieczne w kraju, w którym przez pięć wieków łacina była językiem urzędowym i literackim<sup>83</sup>.

Następne chronologicznie pismo, datowane na 13 lutego, *Memoriał w sprawie nauczania języka łacińskiego*, wystosowało Towarzystwo Przyjaciół Nauk w Przemyślu<sup>84</sup>. „W imię dobra nauki polskiej” Towarzystwo w 7 punktach wyeksplikowało swoją zdanie nt. roli i znaczenia łaciny w programie nauczania LO. Padają tam postulaty zwiększenia wymiaru nauczania tego języka zarówno w liceum, jak i na uniwersytetach, a to ze względu na uniwersalny charakter kultury antycznej, której różne wątki były natchnieniem dla wielkich twórców kultury i nauki tak polskiej, jak światowej. Pada nazwisko Karola Marksa, twórcy naukowego socjalizmu, który wiele korzystał z antycznych myślicieli, co więcej, był autorem rozprawy doktorskiej poświęconej filozofii Epikura. Wszak materializm dialektyczny zawdzięcza filozofii starożytnej nie tylko swą nazwę, ale i formę dialektyczną rozumowania naukowego. Towarzystwo, nawiązując do przemówienia prezydenta Bolesława Bieruta na Kongresie Zjednoczeniowym, zwraca też Ministerstwu Oświaty uwagę na „konieczność

<sup>80</sup> „Eos” 1948/ 1949, XLIII, fasc. 2, s. 145. Obietnica pozostała tylko obietnicą, i choć powtarzali ją inni urzędnicy oświatowi jeszcze nie raz, klasy klasyczne w liceach zaczęły się pojawiać dopiero w latach 80.

<sup>81</sup> Ze sprawozdania Stanisława Ostrowskiego z działalności Komisji Ankietowej (powstała taka!) przedstawionego podczas Walnego Zgromadzenia PTF w czerwcu 1949 r. we Wrocławiu, wynika, że nadesłanych do Zarządu Głównego opinii było dużo więcej – 11 z uczelni wyższych, 19 z innych instytucji naukowych, a tylko część została przekazana bezpośrednio do Ministerstwa. „Eos” 1950 (XLIV), fasc. 2, s. 139.

<sup>82</sup> Całość dokumentu AAN, MO, sygn. 4249, k. 158.

<sup>83</sup> Całość dokumentu AAN, MO, sygn. 4249, k. 152.

<sup>84</sup> Podpisy nie są czytelne.

przekształcenia celów nauczania języka łacińskiego i dostosowania treści lektury pisarzy łacińskich do nowych potrzeb i zadań państwa socjalistycznego”. Najwyraźniej Towarzystwo z Przemysła, „przemysłne” wielce, postanowiło „zażyć” przeciwnika jego własną bronią. Podajmy jeszcze jeden argument:

Wykształcenie humanistyczne na nauce języka łacińskiego oparte miało swoją historię w epoce scholastyki, humanizmu, racjonalizmu i neoklasycyzmu. Sądzimy, że i neohumanizm epoki socjalizmu wykorzystał odpowiednio nieprzemijające wartości antyku w kształceniu intelektu młodzieży dla rozkwitu kultury socjalistycznej w Polsce<sup>85</sup>.

Kolejne pismo przygotowało Towarzystwa Przyjaciół Nauki, Literatury i Sztuki w Inowrocławiu. Jest ono datowane na 14 lutego 1949 r., a podpisane przez dr. Aleksandra Gregorowicza jako prezesa i Jadwigę Gałązkównę jako sekretarza. Wśród argumentów na rzecz j. łacińskiego została wymieniona nieodzowność jego znajomości przy badaniu źródeł historycznych, także dla opanowania i rozumienia terminologii naukowej, ale i dla „głębszego poznania języka ojczystego”<sup>86</sup>.

Związłe pismo z Uniwersytetu Łódzkiego, datowane na 21 lutego 1949 r., podpisane przez rektora tej uczelni, prof. Tadeusza Kotarbińskiego, informuje, że senat UŁ na posiedzeniu 7 lutego tego roku uchwalił poparcie pisma PTF w sprawie utrzymania dotychczasowego *status quo* łaciny w szkołach średnich typu licealnego<sup>87</sup>.

Ostatnie z przechowywanych w AAN pism wystosował senat akademicki Uniwersytetu Warszawskiego. Datowane jest ono na 17 marca 1949 r., dzień po podjęciu przez senat uchwały, podpisane przez rektora uczelni, prof. Franciszka Czubalskiego. Warszawscy profesorowie zwrócili uwagę, jak inni, na konieczność znajomości łaciny dla rozumienia terminologii naukowej, ale też na to, że nie można uprawiać wielu dyscyplin naukowych bez opanowania tego języka. Wymienione zostały nie tylko filologia klasyczna, historia i archeologia, ale także językoznawstwo indoeuropejskie, polonistyka, anglistyka, romanistyka, germanistyka, czy historia filozofii i nauki historyczno-prawne. Lektoraty uniwersyteckie ze względu na szczupłość wymiaru nauczania nie są w stanie zastąpić „normalnej”, *scil.* szkolnej nauki łaciny. Powołano się także na przykład Związku Radzieckiego, gdzie, zdaniem warszawskiej profesury, doceniono ów język nie tylko w kształceniu humanistycznym, ale i dla nauk przyrodniczych i lekarskich, o czym świadczą mają podręczniki do nauczania łaciny dla farmaceutów<sup>88</sup>. Tę *captatio benevolentiae* dostrzec można też w końcówce swoistej pochwały zawartej w dokumencie:

[...] bez znajomości języka łacińskiego nie może być mowy o jakimkolwiek poważniejszym i głębszym zrozumieniu kultury polskiej, która przez długie wieki rozwijała się pod wpływem kultury, stworzonej przez wielkie narody starożytne: Greków i Rzymian. Wpływy antyczne sięgają w naszej literaturze od Galla poprzez Wyspiańskiego do czasów nam współczesnych. Tradycja kulturalna grecko-rzymska, w najistotniejszy sposób zespolona z naszą historią, stanowi jednocześnie jej pierwiastek ogólnoeuropejski, u źródeł bowiem kultury klasycznej spotykają się narody zarówno wschodu, jak i zachodu Europy, o czym wymownie świadczą liczne fakty z historii języków indoeuropejskich, w szczególności słowiańskich<sup>89</sup>.

Senaty Uniwersytetu Łódzkiego i Warszawskiego dostały zaszczytu uzyskania dość wykrętnej odpowiedzi na swe pisma od dyrektora Gabinetu Ministra, Józefa Barbaga, datowanej na 19 kwietnia 1949 r. O tym, że nie wszyscy uczniowie będą się w zreformowanym w 1948 r. liceum uczyć łaciny, dyrektor Barbag przezornie zamilczał:

Ministerstwo uważa za nieuzasadnione obawy wyrażone w ww. piśmie odnośnie zmniejszonego rzekomo zakresu nauczania języka łacińskiego w programach szkół ogólnokształcących stopnia licealnego. Znajdujące się w opracowaniu programy szkół ogólnokształcących przewidują nauczanie języka łacińskiego w zakresie dość

<sup>85</sup> AAN, MO, sygn. 4249, k. 161. Całość dokumentu k. 161 – 162.

<sup>86</sup> Całość dokumentu AAN, MO, sygn. 4249, k. 159.

<sup>87</sup> Całość dokumentu AAN, MO, sygn. 4249, k. 166.

<sup>88</sup> Rektor F. Czubalski był lekarzem.

<sup>89</sup> Całość dokumentu AAN, MO, sygn. 4249, k. 164.

szerokim zarówno dla celów wykształcenia ogólnego, jak i dla potrzeb poszczególnych kierunków studiów uniwersyteckich<sup>90</sup>.

Językiem klasycznym odejście od profilowania szkół przyniosło wiele szkody, i to na długie lata. Łacina stała się w liceum przedmiotem obowiązkowym dla szkoły (tj. jej nauczanie musiało zapewnić każde liceum), ale językiem do wyboru dla ucznia<sup>91</sup>, co zupełnie zmieniło sytuację tego przedmiotu.

Pozycja łaciny na przełomie lat 40. i 50. wynikała, jak się zdaje, w największej mierze z faktu, że do szkół miał wejść jako obowiązkowy język rosyjski<sup>92</sup>. Standardowo uczeń w liceum uczył się wówczas dwu języków obcych, a zatem inne języki musiały rosyjskiemu ustąpić miejsca. Wejście to było z pozoru miękkie, ale szybkie i skuteczne, a można ten proces prześledzić w „Dzienniku Urzędowym Ministerstwa Oświaty”<sup>93</sup>:

- o **1948**, nr 7, poz. 127 – zarządzenie ministra z 30 czerwca w kl. VI i VII w kwestii nauki języka obcego zaleca:

[...] **względy pedagogiczne podpowiadają tu wybór języka słowiańskiego, zwłaszcza rosyjskiego**, gwarantującego najskuteczniej wyniki nauczania.

- o **1949**, nr 8, poz. 146 – instrukcja ministra z 14 maja w sprawie organizacji roku szkolnego 1949/50 w szkolnictwie średnim ogólnokształcącym:

Należy umożliwić uczniom wybór dwóch języków obcych spośród trzech, których nauczanie powinno być zorganizowane w szkole. **Jednym powinien być język rosyjski**, drugim język obcy nowożytny (francuski, angielski, niemiecki) lub język łaciński.

Przy organizowaniu nauki języków obcych należy dążyć do zachowania ciągłości w nauczaniu w szkole stopnia licealnego tego języka, którego nauczano w szkołach podstawowych w danym ośrodku czy też rejonie.

- o **1949**, nr 12, poz. 209 – zarządzenie ministra z 2 sierpnia:

Względy natury ideologicznej, dydaktycznej oraz czysto praktycznej wysuwają na czoło języków obcych **język rosyjski. Powinien on stać się najbardziej rozpowszechnionym, masowym językiem w Polsce.**

- o **1950**, nr 6, poz. 88 – zarządzenie Ministra Oświaty z 24 kwietnia w sprawie organizacji roku szkolnego 1950/51 w szkolnictwie średnim ogólnokształcącym:

W sprawie nauczania języków obcych obowiązuje zarządzenie Ministra Oświaty z dn. 2 sierpnia 1949 r. [...]. Na mocy tego zarządzenia ogranicza się ilość języków nowożytnych prowadzonych w danej szkole na stopniu licealnym do dwu, przy czym jednym z nich **musi być język rosyjski.**

<sup>90</sup> Całość dokumentu AAN, MO, sygn. 4249, k. 169.

<sup>91</sup> Jeśli ktoś wybierał język zachodnioeuropejski jako pierwszy, drugim musiała być łacina lub język słowiański (*scil.* rosyjski). Już wkrótce jednak j. rosyjski stanie się przedmiotem obowiązkowym i uczniowie będą musieli dokonywać wyboru między językiem zachodnioeuropejskim a łaciną.

<sup>92</sup> Już 1 września 1944 r. Resort Oświaty PKWN wydał okólnik o wprowadzeniu nauki języka rosyjskiego jako przedmiotu nadobowiązkowego do szkół średnich ogólnokształcących. „Dziennik Urzędowy Resortu Oświaty PKWN”, poz. 21. W następnych latach przedstawiciele Ministerstwa Oświaty nie raz deklarowali, że dołożą wszelkich starań, by rosyjski stał się w szkole językiem powszechnie nauczonym. Minister Skrzyszewski w przemówieniu wygłoszonym na Zjeździe Kuratorów Okręgów Szkolnych 26 sierpnia 1947 r. powiedział m.in.: „Trzeba też zwrócić uwagę na zagadnienie języków obcych, a w szczególności języka rosyjskiego w szkole. Trzeba żądać przedstawienia, w ilu szkołach okręgu uczy się dzieci języka rosyjskiego i w ilu klasach, ile zaś uczy się innych języków. Należy doprowadzić do odpowiedniej proporcji”. *Nasza polityka oświatowa*, „Nowa Szkoła” 1947/48, nr 2 – 3, s. 35. Podczas Kongresu Zjednoczeniowego natomiast, w grudniu 1948 r., powiedział: „Pełną garścią będziemy w życiu szkoły korzystać z pedagogicznych i naukowych doświadczeń Kraju Rad, z jego wspaniałej, socjalistycznej kultury i sztuki oraz jego socjalistycznej praktyki. Nauczymy młode pokolenie języka rosyjskiego – języka Lenina i Stalina, Gorkiego i Łysenki”. Oświadczeniu temu towarzyszyły okłaski zgromadzonych. „Nowa Szkoła” 1949, nr 5 – 6, s. 73.

<sup>93</sup> Zarząd Główny Towarzystwa Przyjaźni Polsko-Radzieckiej zwrócił się 7 lutego 1949 z pismem do Ministerstwa Oświaty, w którym domaga się pilnie danych statystycznych o nauczaniu języków obcych w szkołach podstawowych i średnich na terenie całego kraju w r. szk. 1947/48 i 1948/49. AAN, MO, sygn. 1443, k. 12. Wprowadzanie j. rosyjskiego do szkół było, jak widać, pilnie monitorowane przez zainteresowaną stronę.

[wyróżnienia BB]

W roku 1950 następuje dalsze zaostrenie kursu, kopiowane były ślepo wzory radzieckie, przedstawiciele władz szkolnych oświadczają bez ogródek, że „szkoła musi stać się pełnowartościowym orężem w rozgrywającej się i zaostrającej walce klasowej”<sup>94</sup>. Mówią, że to mentalność szlachecka polskiego społeczeństwa sprawiała, iż szkoła zawodowa była traktowana jako gorsza od ogólnokształcącej, „przeznaczonej w Polsce obszarniczokapitalistycznej dla rządzącej elity burżuazyjnej”<sup>95</sup>. Znalaziono na to radę: oto w planie 6-letnim (1950 – 1955) ma nastąpić spadek liczby liceów ogólnokształcących, zwłaszcza w miastach. I tak się też dzieje, zmniejsza się również liczba uczniów LO – między rokiem 1949 a 1956 o ok. 14%<sup>96</sup>, co w konsekwencji oznacza zmniejszenie liczby uczących się łaciny.

Faworyzowane będą odtąd szkoły zawodowe: w latach 1950 – 1961 szkoły zasadnicze, od 1961 r. – technika. Zakładano, że proporcja między kształcącymi się w liceach ogólnokształcących a kształcącymi się w szkołach zawodowych ma się układać już w roku 1965 jak 1 : 3,7<sup>97</sup>, a z czasem nawet jak 1 : 4; założenie stanie się faktem<sup>98</sup>. Dawnej inteligencji przeciwstawiano tzw. techniczną, bardziej godną zaufania ludowej władzy; zjawisko to nasiliło się po Marcu 1968 r. W. Gomułka na naradzie warszawskiego aktywu partyjnego mówił wówczas:

Najsilniej zespolona z socjalizmem jest inteligencja techniczna. Z nowym ustrojem wiąże ją charakter jej zawodowych zadań, jej wielka rola w społecznym procesie produkcji i bezpośredni codzienny związek z klasą robotniczą. Ta część inteligencji polskiej najgłębiej rozumie rzeczywiste troski i potrzeby naszego kraju. Wie ona najlepiej, ile osiągnęliśmy na drodze rozwoju Polski, ale ocenia też dobrze, jak wiele jeszcze przed nami pozostało do zrobienia<sup>99</sup>.

Przy rekrutacji do liceów, ciągle traktowanych jako szkoły elitarne, realizowano tymczasem różnymi metodami „poprawę składu socjalnego” młodzieży, prymat bowiem tak pojmowanego egalitaryzmu stał się sposobem realizacji zasady sprawiedliwości społecznej. Ż. Kormanowa w 1947 r. pisała:

[...] zastąpienie inteligencji dotychczasowej przez nową, robotniczo-chłopską dziedziczkę polskiego dorobku kulturalnego stoi i stać będzie w pierwszym planie naszych konieczności narodowych<sup>100</sup>.

Zwróćmy uwagę na słowo „zastąpienie” w tym cytacie. Sygnalizuje ono, że nie chodzi o posunięcia o charakterze tzw. dyskryminacji pozytywnej czy akcji afirmatywnej, mającej na celu poszerzenie społecznej warstwy inteligencji o ludzi ze środowisk, którym wcześniej z

<sup>94</sup> W. Ozga (dyrektor Departamentu Planowania w Ministerstwie Oświaty), *Perspektywy rozwoju oświaty w planie 6-letnim*, „Nowa Szkoła” 1950, nr 1 – 2, s. 5. B. Potyrała, *Oświata w Polsce w latach 1949 – 1956*, Prace Pedagogiczne LXXXIV, Wrocław 1992, s. 65: *Wiele elementów tradycji narodowej traktowano jako przejawy nacjonalizmu i szowinizmu*.

<sup>95</sup> W. Ozga, *Perspektywy rozwoju oświaty...*, s. 7.

<sup>96</sup> Dalszy regres przekreśli wejście do szkół powojennego wyżu demograficznego.

<sup>97</sup> Referat Biura Politycznego *O reformie szkolnictwa podstawowego i średniego* na VII Plenum KC PZPR w 1961 r., „Nowa Szkoła” 1961, nr 2, s. 7. Patrz także AAN, MO, sygn. 4474, k. 266 i 300; dokumenty z początku 1962 r.

<sup>98</sup> Pomijam tu na razie sprawę tzw. politechnizacji w szkołach ogólnokształcących, która dotyczyła także przedmiotów humanistycznych, co dawało nieraz efekty w sposób niezamierzony komiczne. Nauczyciele łaciny próbowali sobie z tym radzić, czy to przedstawiając słownictwo łacińskie, które weszło do języka technicznego, czy to mówiąc o wynalazkach w świecie starożytnym. Na temat absurdalności „politechnizacyjnych” pomysłów ironizuje I. Szaniawski, *Literatura, język i historia w szkole ogólnokształcącej a problemy kształcenia politechnicznego*, „Nowa Szkoła” 1954, nr 6, s. 593: „Sprawozdanie z lekcji języka polskiego w jednej ze szkół zawiera przebieg politechnizacji *Grobu Agamemnona* Słowackiego. Nierzadkie są jeszcze próby politechnizacji łaciny i gramatyki łacińskiej”.

<sup>99</sup> Przemówienie z 19 marca 1968 r. „Nowa Szkoła” 1968, nr 4, s. 1.

<sup>100</sup> *Zagadnienie demokratycznej przebudowy szkolnictwa*, „Nowe Drogi” 1947, nr 4, s. 28.



różnych powodów, także braku tradycji kształcenia wyższego niż elementarne, trudno było zdobyć stosowne wykształcenie. Chodzi o wyparcie inteligencji „dawnej”, by zastąpić ją „własną”, odpowiednio ideologicznie ukształtowaną, bardziej uległą. O przygotowywaniu własnej inteligencji podczas narady Wydziału Oświatowego KC PZPR 29 lipca 1950 r. mówił *expressis verbis* Henryk Jabłoński, wówczas podsekretarz stanu w Ministerstwie Oświaty:

Jest cytat z tow. Stalina o wychowaniu nowej inteligencji z klasy robotniczej, o wychowaniu własnej inteligencji. Dlatego nie wystarczy rozbudowa szkoły, nie wystarczy rozbudowanie form szkolenia, ale trzeba zadbać o to, żeby w szkołach był właściwy element, który nauczamy<sup>101</sup>.

W czerwcu 1947 r. „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty” ogłosił „planową kampanię” wyłaniania delegatów różnych środowisk, którzy mieli uczestniczyć w egzaminach dojrzałości. Pożądanym było powołanie

[...] ludzi znanych ze swych przekonań demokratycznych i demokratycznej działalności spośród: pracowników pedagogicznych Kuratorium, nauczycieli i kierowników różnych stopni szkolnictwa, profesorów wyższych uczelni, działaczy społecznych, politycznych i działaczy Związków Zawodowych. [...] Niezależnie od delegatów Kuratoria zaproszą na te egzaminy przewodniczących Powiatowych, Miejskich, względnie Gminnych Rad Narodowych.

Zadania delegatów zostały w rozporządzeniu na tyle precyzyjnie określone, że możemy wyobrazić sobie działania owych „demokratów”. Oto one, wymienione w § 4:

Zbadanie stopnia przygotowania zdających pod względem społeczno-państwowym, korzystając w tym względzie z **doląconej instrukcji**<sup>102</sup>. Delegatowi służy **prawo weta** od decyzji Komisji Egzaminacyjnej, sprawa wówczas musi być przesłana do Kuratorium, które rozstrzyga ją. [wyr. BB] Wszyscy delegaci z a r a z [wyr. w tekście] po egzaminach złożą piśmienne sprawozdania szczegółowe Kuratorium; sprawozdanie takie powinno zawierać: opinię o dyrektorze i egzaminatorach, charakterystykę atmosfery panującej w szkole, ogólną charakterystykę odpowiedzi zdających, szczegółowe (możliwie dosłowne) złe odpowiedzi<sup>103</sup>.

Rok później, w czerwcu 1948 r., okólnikiem nr 12 z 29 maja „w sprawie opieki nad młodzieżą chłopską i robotniczą, zamierzającą kształcić się w szkołach średnich”, władze oświatowe wprowadziły podobnie „demokratyczną” kontrolę już na etapie naboru do tych szkół.

Do tej pory w szkołach średnich dominował element mieszczański, lepiej sytuowany, względnie młodzież z najbliższej okolicy, w której znajdowały się owe szkoły. Młodzież zaś chłopsko-robotnicza, kończąca szkołę podstawową, miała utrudnioną lub wręcz zamkniętą drogę dalszego kształcenia się z racji ciężkich warunków materialnych.

Zgodnie z założeniami Rządu Polski Ludowej stan ten winien zmienić się jak najrychlej na korzyść pokrzywdzonej dotychczas młodzieży chłopskiej i robotniczej.

Celem umożliwienia młodzieży tych podstawowych warstw narodu dostępu do szkół średnich ogólnokształcących Ministerstwo Oświaty powołuje przy każdej szkole ogólnokształcącej stopnia licealnego (obecnie gimnazjum i liceum) Społeczno-Pedagogiczne Komisje Kwalifikacyjne, które będą decydowały o przyjęciu każdego ucznia do klasy VIII wzgl. IX tej szkoły<sup>104</sup>.

Uprawnienia „delegata” zostały nieco ograniczone w 1949 r., co ogłosił „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty” komunikatem z lipca tego roku. Posunięcie to uzasadnione zostało nowym regulaminem egzaminów dojrzałości. W istocie musiało chyba zapachnieć

<sup>101</sup> AAN, KC PZPR, sygn. 237/XVII – 1, k. 13.

<sup>102</sup> Instrukcja została zamieszczona poniżej, jej treść jest przewidywalna. Przedstawiono w niej na zasadzie kontrastu m.in. blok stronnictw demokratycznych i siły reakcji (PSL, podziemie, emigracja londyńska) w Polsce, duży nacisk położono na Słowiańszczyznę – celem jest eliminacja Niemiec z Europy wschodniej (NRD jeszcze nie istnieje), wspólne interesy narodów i państw słowiańskich, renesans i rola ludów słowiańskich, współpraca gospodarcza i sojusz z ZSRR to podstawowy element nowej polityki zagranicznej, także przyjazne stosunki z Czechosłowacją i Jugosławią (jeszcze!) itd.

<sup>103</sup> A zatem klasyczny donos! „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty” 1947, nr 6, poz. 143. O prawie weta delegatów społecznych, ale już nie o możliwości przesłania spornej sprawy do kuratorium także AAN, CKW PPS, 235/XVII – 18, k. 97.

<sup>104</sup> „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty” 1948, nr 6, poz. 116. Do kl. IX, jeśli uczeń był absolwentem 8-letniej szkoły podstawowej.

skandalem, delegaci zapewne zbyt w swych opiniach podczas egzaminów maturalnych nie miarkowali, a można mieć poważne wątpliwości, czy ich wiedza merytoryczna na to pozwalała:

Ministerstwo stwierdza, że uprawnienia delegata społecznego jako członka Komisji wynikają wyłącznie z postanowień § 4 wyżej wymienionego regulaminu. W szczególności zaś delegat jest powołany do czuwania nad takim przeprowadzeniem egzaminu, by stwierdzić, czy zdający kandydat jest dojrzały społecznie do rozumienia zadań obywatela Polski Ludowej.

Zatem postanowienia dotyczące jego uprawnień (m.in. prawo weta), określone w piśmie z dnia 13 maja 1947 r. [...] są nieaktualne<sup>105</sup>.

Niemniej jednak dopiero w 1954 r. „delegaci” stracą prawo udziału w głosowaniu np. w komisjach maturalnych<sup>106</sup>.

Wszystkie te manewry oświatowe dawały mierne efekty, tym bardziej, że polityka władz w tym zakresie była wewnętrznie sprzeczna – z jednej strony starano się wprowadzić do liceów jak najwięcej dzieci robotników i chłopów, z drugiej faworyzowano wyraźnie wykształcenie techniczne. Czy władze oczekiwały, że to dzieci inteligentów pójdą do średnich (nie mówiąc już o zasadniczych) szkół zawodowych, których absolwenci z o wiele większym trudem zdawali egzaminy wstępne na studia?

W maju 1954 r. została ogłoszona modyfikacja programów; odchudzone przeładowane programy wszystkich w zasadzie przedmiotów<sup>107</sup>, a przy tym usuwano „treści zdezaktualizowane” (jak to wyglądało w wypadku łaciny, omówię dalej). Szkoła stopniowo się zmieniała, wycofywano się z traktowania kształcenia i wychowania jako „procesu technologicznego”<sup>108</sup>, przestano zwoływać w szkole „narady produkcyjne”.

Dyskusja nt. łaciny nabiera barw; są głosy za i są głosy przeciw. W grudniu 1953 r. podczas sesji Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN poświęconej treściom kształcenia ogólnego liczni dyskutanci przytaczali argumenty na rzecz nauczania tego języka i kultury klasycznej<sup>109</sup>. W lutym 1954 r. profesor pedagogiki Szulkin opublikował artykuł, w którym potępił takie stanowisko, w sposób tendencyjny dobierając i interpretując fakty odnoszące się do kształcenia klasycznego w Polsce w wieku XIX<sup>110</sup>. Na tę publikację powołują się autorzy nagrodzonej pracy w konkursie na projekt programu, nauczyciele ze Śląska, uznając, że dla ich szkoły korzystne będzie całkowite usunięcie języka łacińskiego<sup>111</sup>.

Zainteresowanie problemem łaciny wykracza poza środowisko nauczycielskie. We wrześniu 1955 r. „Przekrój”, najpopularniejszy tygodnik w kraju, ogłasza ankietę z nagrodami, w której respondenci mają odpowiedzieć na 38 bardzo różnych pytań, np. „czy jesteś za czy przeciw krótkim spodniom dla mężczyzn, płatkom owsianym na pierwsze śniadanie, malowaniu paznokci” itp. Listę otwiera pytanie: „Czy jesteś za czy przeciw nauce łaciny w szkołach?”<sup>112</sup> Nadeszło ponad 40 tys. odpowiedzi. Wynik dla łaciny: 72,1% za, 27,3% przeciw.

<sup>105</sup> „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty” 1949, nr 7, poz. 128.

<sup>106</sup> A. Radziwiłł, *Ideologia wychowawcza w Polsce w latach 1948 – 1956 [próba modelu]*, Warszawa 1981, Zeszyty Towarzystwa Kursów Naukowych (Wyd. Nowa), s. 31.

<sup>107</sup> Na ich przeładowanie miało niewątpliwie wpływ skrócenie edukacji z 12 do 11 lat.

<sup>108</sup> B. Potyrała, *Oświata w Polsce w latach 1949 – 1956*, s. 136.

<sup>109</sup> Program konferencji: Archiwum PAN, sygn. 287/3 oraz [w:] „Sprawozdania z Czynności i Prac. Polska Akademia Nauk”, II (1954), nr 1, s. 184 – 185; omówienie konferencji s. 271 – 276.

<sup>110</sup> M. Szulkin, *Spór o łacinę*, „Głos Nauczycielski” 1954, nr 8. Artykuł ten wzbudził oburzenie w środowisku filologicznym (prof. Brożek w dyskusji podczas Walnego Zgromadzenia PTF w Gdyni w czerwcu 1954 r.), „Eos” R. LVIII, fasc. 2, s. 395.

<sup>111</sup> „Głos Nauczycielski” 1954, nr 23.

<sup>112</sup> Przy lekturze pytań trudno się oprzeć wrażeniu, że tych naprawdę istotnych jest w istocie kilka, a cała reszta to kamuflaż.

Październik 1956 r., entuzjazm, któremu ludzie dali się ponieść, który powodował, że czyniono śmiało plany na przyszłość, sprawił, że, jeśli nie wszystko, to bardzo wiele wydawało się możliwe. Także ogromną część nauczycieli Październik poniósł na wysokiej fali euforii ku nadziei, że zmiany w oświacie są w zasięgu ręki, że trzeba tylko opracować nowe programy, mieć świeże, dobre pomysły. Ba, nie tylko nauczyciele dyskutowali o modelu i treściach kształcenia; kiedy czyta się prasę z tamtego okresu, trudno się oprzeć wrażeniu, że niemal wszyscy o tym rozprawiają. Wśród dyskutujących nie zabrakło klasyków, także tych mniej znanych, i nie tylko z dużych miast. Mieczysław Stagrowski, nauczyciel łaciny z Radzyna Podlaskiego, przesłał 5 stycznia 1957 r. do Ministerstwa Oświaty obszerne opracowanie pt. *O nauce języka łacińskiego w liceach ogólnokształcących*<sup>113</sup>. Jego kopię wysłał także do „Głosu Nauczycielskiego”, który skróconą wersję zamieścił na swych łamach pt. *Czas na rehabilitację łaciny*<sup>114</sup>. Stagrowski zaznaczył w tekście, że nie są to tylko jego własne spostrzeżenia, ale również poglądy innych nauczycieli łaciny i języków zachodnich, głównie francuskiego, z woj. lubelskiego, wyrażane podczas konferencji sierpniowych w 1955 i 1956 r. Początkowe zdania to gorzka konstatacja stanu rzeczy w rzeczywistości szkolnej lat 50.:

Nauka języka łacińskiego w szkołach średnich ogólnokształcących oczekuje na rehabilitację. Oczekuje na przywrócenie mu należytej pozycji w systemie wykształcenia ogólnego przedmiot – w ciągu ostatnich siedmiu lat spychany na margines, pozbawiony ze strony władz szkolnych wszelkiej opieki<sup>115</sup>, a także **kontroli** [wyr. autora] dydaktycznej; pomawiany o wsteczność, a pozbawiony (jak to u nas bywało) prawa do publicznej obrony; wyjałowiony w obecnym brzmieniu programu z wszelkich wartości ideowo-wychowawczych, a jednak niezbędny dla utrzymania ciągłości naszej kultury narodowej i jej związku z kulturą europejską; więc pomimo zastosowania wobec niego swoistego *numerus clausus*<sup>116</sup> – w ramach nauki szkolnej jednak utrzymywany.

Nawiasem mówiąc – na podobną rehabilitację oczekuje i nauczyciel języka łacińskiego; ten sam, któremu w latach 51-2-3 oficjalnie zalecano zdobywać dodatkowo kwalifikacje z innego przedmiotu nie tylko wobec perspektywy całkowitego wyrugowania łaciny ze szkoły, lecz i wobec politycznej dyskryminacji filologów klasycznych<sup>117</sup>.

O programie obowiązującym od 1950 r., z pewnymi, w latach późniejszych wprowadzanymi, zmianami, Stagrowski wypowiedział się bardzo ostro:

Przejrzymy krytycznie cały program: zobaczymy, ile mu mamy do zarzucenia; zobaczymy, jak projektodawcy zabiegali, aby łacinę pozbawić jej głównych – w naszych warunkach – wartości, a samą naukę pozbawić uroku, zwłaszcza że nad stroną językową, która w programie pozostała (bo cóż by się wtedy nazywało łaciną?), fatalnie zaciążyła „nauka” o językoznawstwie J. S.<sup>118</sup>

Program z 1950 r. jest rzeczywiście bulwersujący, zwłaszcza *Uwagi wstępne* do niego; w lwiej części są one takie same dla wszystkich przedmiotów, jak spod sztancy, ale przyznać trzeba, że łacinę i tak oszczędzono, w końcu też by mogła rozwijać „miłość i szacunek dla ZSRR, najlepszego przyjaciela Polski Ludowej, kraju zwycięskiego socjalizmu, wzoru dla wszystkich krajów i narodów”, jak biologia, angielski, historia i inne przedmioty. Lektury jednak w zasadzie nie uległy zmianie, choć opatrzone zostały szczegółowymi *Uwagami metodycznymi*, które określają zadania wychowawcze, jakie musi realizować nauczanie j. łacińskiego, co czynić należy za pomocą „**odpowiedniej interpretacji** dzieł i autorów rzymskich, uzupełniając je lekturą właściwie dobranych przekładów polskich”. [wyr. BB] W 1954 r. została ogłoszona modyfikacja programów, mająca na celu ich „odchudzenie” i

<sup>113</sup> AAN, MO, sygn. 4528, k. 20 – 24. Pismo, którym Stagrowski opatrzył swój materiał, informujące m.in. o przesłaniu jego kopii do „Głosu Nauczycielskiego”, k. 19.

<sup>114</sup> „Głos Nauczycielski” 1957, nr 17 z 21 kwietnia.

<sup>115</sup> Tym ważniejsze było wsparcie, jakiego mogło udzielać i udzielało nauczycielom Polskie Towarzystwo Filologiczne.

<sup>116</sup> *Numerus clausus* dla wybierających w liceum ogólnokształcącym łacinę wynosił 30%. Został wprowadzony ministerialnym pismem z 31 lipca 1952 r. „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty” 1955, nr 13, poz. 123.

<sup>117</sup> AAN, MO, sygn. 4528, k. 20.

<sup>118</sup> *Ibidem*, k. 21.

usunięcie „treści zdezaktualizowanych”. Do programu dołączona została szczegółowa *Instrukcja podręcznikowa*; oprócz zaleceń redukujących przeładowany program, *Instrukcja* nakazuje również usunięcie czytanki w j. polskim *Gajusz Juliusz Cezar*<sup>119</sup> ze względu na idealizację postaci Cezara. Powody tej decyzji są oczywiste, wszak nie po raz pierwszy Cezar stał się figurą innej dominującej postaci<sup>120</sup>. Ale jakie „zastrzeżenia natury wychowawczej” mogła wzbudzać postać Kamillus, karzącego zdradzieckiego wychowawcę czy Scypiona Starszego, który oszczędza narzeczoną jednego z wrogich wodzów i jeszcze daje młodej parze ślubny dar? Czy zaważyło to, że opisywana w łacińskich tekstach *magnanimitas* rzymskich dowódców kłóciła się w sposób jaskrawy ze znaną wszystkim praktyką współczesności? O *Instrukcji* z 1954 r. Stagrowski napisał, że to tylko *index prohibitorum*, że przynosi wstyd polskiej polityce oświatowej, że jest antidemokratyczna i krótkowzroczna<sup>121</sup>.

Jest wysoce prawdopodobne, że Stagrowski nie znał programu, którego entuzjastyczną recenzję zamieścił w „Głosie Nauczycielskim” Jan Horowski<sup>122</sup>. Oto łacina ma zostać nie tylko w stopniu symbolicznym, jak dotąd, zaprzężona do ideologicznego rydwanu:

[...] łacinnicy stosunkowo późno znaleźli drogę do właściwego, nowego, zgodnego z materializmem historycznym i marksistowską teorią literatury, interpretowania tekstów i zagadnień z dziedziny antyku. [...] Wiele pomogło nauczycielowi do takiego uczenia łaciny samokształcenie ideologiczne oraz ośrodki doskonalenia kadr oświatowych. [...] Mocno podkreśla się samą naukę o języku poprzez różne ćwiczenia słownikowe, frazeologiczne, semazjologiczne itp. Są to metodologiczne konsekwencje prac J. Stalina o marksizmie w językoznawstwie. [...] Dotychczasowy program mówił o lekturze autora w sposób bezbarwny. [...] Projekt nowego programu ukierunkowuje ideologicznie pisma danego autora. A więc program mówi np., że twórczość Owidiusza trzeba przedstawić jako „odbicie zmian zaszłych w literaturze wczesnego pryncypatu pod wpływem przemian w życiu politycznym”. Jest to wprawdzie określenie ogólne, ale widać, że autorzy programów również jeszcze walczą z trudnościami, gdy chodzi o marksistowskie naświetlenie twórczości danego autora. Z pomocą powinni im przyjść naukowcy-marksisiści. Cycerona mamy pokazać młodzieży „jako przedstawiciela najbardziej oświeconej części społeczeństwa, a równocześnie jako typowego reprezentanta upadającej warstwy nobileów”. Lukrecjusz ma być pokazany „jako wielki talent i reprezentant materialistycznego poglądu na świat”<sup>123</sup>.

Program ten nie ukazał się już drukiem ani nie wszedł w życie, przysła odwilż, zachował się jednak w Archiwum Akt Nowych w dwu redakcjach, łagodniejszej i ostrzejszej. Jego autorem był Czesław Michurski, absolwent UW z 1934 r., uczeń G. Przychockiego. W drugiej redakcji danina ideologiczna jest rzeczywiście obfita<sup>124</sup>, ale kiedy pominąć wzrokiem te serwituty, okazuje się, że to naprawdę całkiem dobry, rzetelny, rozpisany w szczegółach program łaciny.

M. Stagrowski w swoim opracowaniu omawia szczegółowo niedomogi obowiązującego ciągle programu, pozbawienie go jakiegokolwiek wartości wychowawczej

<sup>119</sup> Fragmenty *Zarysu literatury rzymskiej* K. Morawskiego. Niektórzy nauczyciele łaciny, by wykazać się umiejętnością dokonywania analizy tekstu zgodną z zasadami materializmu historycznego, sięgali w nieco późniejszych latach po „demaskatorską” książkę B. Brechta *Die Geschäfte des Herrn Julius Caesar*, której fragmenty ukazały się w polskim przekładzie pt. *Interesy pana Juliusza Cezara* w PIW w 1960 r. Z. Kalinowska, *Próba syntezy twórczości Katulla na lekcji języka łacińskiego*, „Języki Obce w Szkole” 1961, nr 1, s. 41.

<sup>120</sup> I nie po raz ostatni, o czym świadczą choćby bardzo ciekawe losy książki Jacka Bocheńskiego *Boski Juliusz. Zapiski antykwariusza*, wydanej w 1961 r. w wydawnictwie „Czytelnik”, opisane przez niego w książce *Antyk po antyku*, Warszawa 2010 (Świat Książki).

<sup>121</sup> AAN, MO, sygn. 4528, k. 22.

<sup>122</sup> J. Horowski, *O nowym programie łaciny*, „Głos Nauczycielski” 1953, nr 52 z 27 grudnia.

<sup>123</sup> Wydaje się, że był to jednorazowy „wyskok” Horowskiego, który publikował dużo w pismach dydaktycznych, często występował w roli prelegenta na kursach dla nauczycieli i zebraniach PTF, był też współautorem podręcznika w późniejszych latach.

<sup>124</sup> Oto próbka: „Nauka socjalistyczna, uznając wielkość i trwałość wielu osiągnięć myśli, literatury i sztuki antycznej oraz internacjonalistyczny zasięg ich tradycji, wyznacza im określone miejsce w tworzącej się kulturze socjalistycznej. Przewyciężając jednak w walce z kulturą burżuazyjną i kosmopolityzmem błędną interpretację antyku, musi mieć własne i prawdziwe rozumienie starożytności klasycznej. Zdążając do tego, nasycy studia antyczne nową, postępową treścią ideologiczną, uwalnia zawartość antyku od feudalno-burżuazyjnej interpretacji lub deformacji i czyni tradycje antyczne bliższe masom ludowym”.

przy jednoczesnym ustawicznym zalecaniu nauczycielom wychowawczych oddziaływań. Na ile były one nieskuteczne, świadczy fragment przemówienia „nawróconego” T. Wojeńskiego, wówczas prezesa ZNP, na Zjeździe Oświatowym w Warszawie w maju 1957 r. pt. *Ocena obecnej sytuacji w szkolnictwie i perspektywy rozwoju naszego systemu oświatowego*<sup>125</sup>:

Szkoła nasza istotnie nie ma żadnego programu wychowawczego. Na pracy wychowawczej szkoły, bardziej jeszcze niż na nauczaniu, zaciążyło podporządkowanie zadań szkoły aktualnym potrzebom politycznym. Zaciążył w sposób wybitnie szkodliwy na pracy wychowawczej szkoły niczym niezasłużony brak zaufania do nauczyciela, zwłaszcza do jego starej kadry.

Ocena ta została przez Wojeńskiego wygłoszona zaledwie w kilkanaście dni po publikacji artykułu Stagrowskiego. Można zatem sądzić, że był on bardzo trafny i dobrze oddawał nastroje dużej części, zwłaszcza starszej, kadry.

Pod koniec artykułu padają postulaty, które wybrzmiały nieco później także na majowym Zjeździe w Warszawie – postulat zniesienia 30-procentowego *numerus clausus* dla uczących się w szkole łaciny oraz zaliczenia łaciny i łączącej się z nią kultury klasycznej do puli przedmiotów ogólnokształcących<sup>126</sup>. Ten drugi (pomysł znakomity!), gdyby został zrealizowany, wyrwałby kształcenie klasyczne z zakłętą kręgu limitu nauczanych w liceum języków, niestety, rzecz nigdy nie doszła do skutku.

Stagrowski łączy spore nadzieje na poprawę sytuacji w szkolnictwie z osobą W. Bieńkowskiego.

Oczekujemy wszyscy głębokiej i zasadniczej zmiany w naszym systemie kształcenia; niewątpliwie przywrócona zostanie w szkole i w systemie nauczania szkolnego właściwa rola nauce jęz. łacińskiego i nauczycielom jęz. łacińskiego, a to po to, by wyraźniej zarysowała się jak oś, jak kręgosłup – Polska i jej kultura<sup>127</sup>. [wyr. autora]

Władysław Bieńkowski, od listopada 1956 r. minister oświaty, autor reformy z 1948 r., był teraz, w nowych warunkach, rzecznikiem przywrócenia 12-letniego cyklu kształcenia. Na posiedzeniu sejmowej Komisji Oświaty i Nauki referował pomysły podziału lat edukacji na kształcenie podstawowe i średnie. On sam opowiadał się za podziałem 7 + 5. Tak jak przy organizacji 11-latki nie zdecydował się na model 8 + 3 ze względu na to, że nie można było wówczas myśleć o postawieniu szkoły podstawowej na takim poziomie, by zapewnić potem odpowiednie przygotowanie absolwenta szkoły średniej w 3 lata, tak i teraz był zdania, że dodanie jednej klasy do pierwszego szczebla szkolnej nauki sprawy by nie rozwiązało. Uważał, że dodanie klasy zwiększy tylko trudności, zwłaszcza na wsi. Jedynie w szkole średniej można zagwarantować efektywne wykorzystanie dodanego roku<sup>128</sup>.

Temperatura dyskusji nad sprawami oświaty wzrosła jeszcze w maju 1957 r., kiedy w Warszawie odbywał się zorganizowany przez ZNP Zjazd Oświatowy z udziałem ok. 500 uczestników. Jego zadaniem było poprzedzić Kongres Pedagogiczny i przygotować dlań materiały; organizatorzy sądzili, że odbędzie się on w roku następnym<sup>129</sup>. Żywy udział w tych przygotowawczych pracach brali klasycy, zarówno nauczyciele licealni, jak i profesorowie uniwersyteccy. Powstała wówczas w ramach Komisji Programów i Metod Nauczania Podkomisja Języków Klasycznych<sup>130</sup>. Łacina i znajomość kultury antycznej miały zająć w

<sup>125</sup> „Głos Nauczycielski” 1957, nr 20 z 12 maja.

<sup>126</sup> AAN, MO, sygn. 4528, k. 24.

<sup>127</sup> *Ibidem*, k. 23. Zniewalające jest to – wciąż artykułowane! – przekonanie, żywione przecież nie tylko przez klasyków, że kultura polska jest nierozzerwalnie związana z łaciną.

<sup>128</sup> AAN, Kancelaria Sejmu II, sygn. 129, k. 13 oraz *Drogi przebudowy oświaty w Polsce (fragmenty odczytu Ministra Oświaty Władysława Bieńkowskiego, wygłoszonego w ZNP dn. 21 XII 1956 r.)*, „Głos Nauczycielski” 1957, nr 1 z 1 stycznia.

<sup>129</sup> *Zjazd Oświatowy 2 – 5 maja 1957 – Warszawa. Część pierwsza. Materiały podstawowe*, Biblioteka Pedagogiczna ZNP, Warszawa 1958. *Część druga. Materiały robocze komisji problemowych i Część trzecia. Informacje organizacyjne* miały ukazać się w drugim tomie, który jednak nie ujrzał już światła dziennego.

<sup>130</sup> Tezy opracowane przez tę podkomisję opublikowało czasopismo metodyczne „Języki Obce w Szkole”, 1959, nr 5, s. 322 – 323. W końcu 1959 r. wiadomo było już zapewne, że część druga materiałów zjazdowych się nie

LO poczesne miejsce, a zabiegali o to nie tylko nauczyciele łaciny, ale także innych przedmiotów humanistycznych, pedagodzy, ludzie sztuki, również przedstawiciele nauk ścisłych. Poloniści z Katowic postulowali:

Przywrócić typy liceów (typ humanistyczny, matematyczno-przyrodniczy itp.) przynajmniej w dwóch ostatnich klasach. Wprowadzić obowiązkowe nauczanie łaciny i zapoznać młodzież szerzej z kulturą i literaturą antyku (Homer, dramat starożytny, najwybitniejsi prozaicy i poeci rzymscy)<sup>131</sup>.

Komisja Języka Polskiego w Warszawie opracowała m.in. takie tezy:

Programy muszą uwzględnić w całej pełni naszą bogatą tradycję kulturalną. Uważamy za konieczne ukazywanie związków naszej kultury z kulturą antyczną<sup>132</sup>.

Profilowanie szkół, tzw. furkacja, staje się coraz częściej powtarzającym postulatem. Za szkołą zróżnicowaną programowo opowiadają się ludzie rozmaitych, i humanistycznych, i technicznych profesji. W szkołach o profilu humanistycznym nauczanie łaciny wydawało się rzeczą oczywistą, pojawiła się też, dobrze ugruntowana wypowiedziami ministra oświaty W. Bieńkowskiego nadzieja, że powstaną również szkoły o profilu klasycznym<sup>133</sup>. Profesor Kazimierz Kumaniecki był przekonany, że tak się stanie<sup>134</sup>.

Tymczasem człowiek, który dał asumpt do takich wolnościowych uniesień, uznał, że dość już tego karnawału. Gomułka nie zamierzał pogłębiać – wbrew nadziejom wielu, o czym niżej – przemian z Października, był przeciwnikiem drugiego etapu reform. Sam system uważał za dobry, byle tylko pilnować, żeby nie powtórzyły się wcześniejsze błędy. Już końcu 1957 r. Ignacy Loga-Sowiński, członek Biura Politycznego KC, pisał:

Ten zamęt nie może trwać w nieskończoność. Trzeba zdecydowanie przeciwstawić się różnym formom rewizjonizmu w ruchu zawodowym oraz atakom różnych pięknoduchów, nie mówiąc już o wrogach<sup>135</sup>.

Po latach ludzie pióra tak wspominali wygasanie nadziei związanych z Październikiem:

Okres względnych swobód po październiku 1956 wyraźnie się kończył wbrew iluzjom, że dopiero nastanie. Gomułka znów przykręcał śrubę [...] <sup>136</sup>.

Jeszcze się październikowe konfetti walało po klepsku, a już coś zaczęło być nie tak. Pachniało sochą i kagańcem<sup>137</sup>.

[...] złudzenie października polegało na tym, że myśmy wierzyli, że to partia przeprowadzi odnowę, „dobre siły w partii”. Byliśmy jeszcze członkami tej partii. Ale wszystko, co pisaliśmy w 1956 roku, było w gruncie rzeczy herezją. W końcu Gomułka trzasnęła pięścią i wszystko rozpędziła<sup>138</sup>.

ukáže. Materiał ten podpisali Zbigniew Sabiło jako przewodniczący i Irena Borzymińska jako sekretarz. Projekt przewidywał obowiązkowe nauczanie łaciny w liceach o profilu humanistycznym w wymiarze 4 godz. w tyg. w każdej klasie, zorganizowanie nauczania fakultatywnego w liceach o innych profilach i zakładał, że powstaną licea klasyczne z łaciną i greką. Tezy w kompletnej wersji, wraz z pismem przewodnim podpisanym przez Zofię Bastgen, uchwalone 4 maja 1957 r., AAN, MO, sygn. 4527, k. 1 – 3.

<sup>131</sup> S. Staszczuk, *O język łaciński i kulturę antyczną*, „Języki Obce w Szkole” 1957, nr 2, s. 112.

<sup>132</sup> *Ibidem*.

<sup>133</sup> W. Bieńkowski, *Drogi przebudowy oświaty w Polsce*, „Nowa Szkoła” 1957, nr 1, s. 6: „Wydaje się również celowe utworzenie w większych ośrodkach paru szkół typu klasycznego. Jest swego rodzaju anomalią, aby w kraju o tak bogatych tradycjach klasycznych nie było człowieka (poza oczywiście kilku profesorami językoznawcami), który mógłby czytać np. *Iliadę*”. *Idem*, „Jeżeli chodzi o zróżnicowanie szkół, to będą szkoły przyrodniczo-matematyczne i humanistyczne. Przy czym uważa się za konieczne stworzenie w Polsce przynajmniej kilku szkół typu klasycznego”. AAN, Kancelaria Sejmu II, sygn. 129, k. 23. (Posiedzenie Komisji z 12 III 1957 r.).

<sup>134</sup> W rozmowie z Markiem Sadzewiczem pt. *Powtórne zmartwychwstania* w cyklu „Nauka i ludzie”, „Stolica” 1957, nr 3.

<sup>135</sup> W „Głosie Pracy” 1957, nr 273, przedruk fragmentów w „Głosie Nauczycielskim” 1957, nr 48 z 24 listopada.

<sup>136</sup> J. Bocheński, *Antyk po antyku*, Warszawa 2010, s. 119.

<sup>137</sup> A. Osiecka, *Galeria potworów*, Warszawa 2004, s. 84.

<sup>138</sup> A. Braun w książce J. Trznadla, *Hańba domowa*, Warszawa 1997, s. 276.

W oświacie kres nadziejom na prawdziwe zmiany przyniósł wrzesień 1958 r. Otrzymała się wówczas zorganizowana przez KC PZPR narada oświatowego aktywu partyjnego, którą otworzyło przemówienie W. Gomułki; powiedział wówczas m.in.:

Naszym zadaniem nie jest rewizja założeń, ale doskonalenie metod wychowania socjalistycznego<sup>139</sup>. [...] Trzeba powiedzieć, że mamy wyraźne zaniedbania, zwłaszcza w zakresie pracy ideologicznej wśród nauczycielstwa. [...] Należy z całą ostrością i stanowczością przeciwstawiać się zjawiskom rewizjonizmu, oportunistów i kapitulanców ideowych wśród członków partii<sup>140</sup>.

Niektórym działaczom oświatowym słowa Gomułki przyniosły prawdziwą ulgę:

Sluszny kierunek prac z lat 1954 – 1956 nad przebudową szkoły i ulepszeniem programów [...] uległ zmianie w latach 1957 – 1958<sup>141</sup>.

Witold Jarosiński, minister oświaty z lat 1950 – 1956, później I Sekretarz KW w Warszawie i sekretarz KC, a zatem postać bardzo prominentna, tak ujął swe odczucia kilka lat później:

[...] te dwa lata to okres, [...] w którym nastąpił szereg ujemnych zjawisk. Siły reakcyjne przypuściły wówczas szturm na szkołę, na jej założenia i cele ideologiczne [...]. Wahania ideologiczne tego okresu znalazły wyraz również w niekorzystnych zmianach treści programów i podręczników<sup>142</sup>.

Czy oburzenie na poczynania szkolnych reformatorów z lat 1957 – 1958 było jednym z istotnych powodów, dla których podjęto decyzję o zreformowaniu polskiej szkoły na swoich warunkach i według wyobrażeń partyjnych ideologów? Planowana reforma miała zapewne stanowić antidotum na popaździernikowe wrzenie, falę zapału i uniesienia nauczycielskiego świata (i nie tylko jego<sup>143</sup>), które widać wyraźnie podczas lektury dokumentów i prasy z tego okresu. Jest jednak rzeczą znamioną, że mniej więcej w tym samym okresie – na przełomie lat 50. i 60. – wprowadzano reformy w szkołach kilku krajów tzw. demokracji ludowej<sup>144</sup>. Czy dlatego, że krojono je według koncepcji Wielkiego Suflera? To domniemanie potwierdza nie tylko porównanie programów, ale i wcześniejsza praktyka:

Dogmat o jedności celów i metod implikował j e d y n o ś ć metody. [...] Hasło: „przyjaźń, pomoc, przykład” – w szczególności sposób interpretowane w oświacie – sprzyjało skanonizowaniu radzieckiego modelu szkoły i wychowania. „Za nas myśli Kairo<sup>145</sup>” – a więc „tak i tylko tak” budować szkolnictwo, „tak i tylko tak” organizować egzaminy, „tak i tylko tak” wychowywać w harcerstwie i ZMP. [...] Zapomniano, że wrogiem nr 1 wychowania jest wszelki schematyzm<sup>146</sup>. [wyr. autora]

Plany reformy omawiano już na XII Plenum KC PZPR w październiku 1958 roku i na III Zjeździe PZPR w marcu 1959 r., kiedy to Gomułka w swym wystąpieniu zapowiedział ideologiczną ofensywę partii w dziedzinie oświaty, nauki oraz kultury i sztuki. Tak wówczas zostały sformułowane cele kształcenia w PRL:

<sup>139</sup> *Życie dyktuje reformy. Materiały z narady oświatowej 24.IX.1958*, Warszawa 1958, s. 19.

<sup>140</sup> *Ibidem*, s. 30 – 31.

<sup>141</sup> M. Pęcherski, *Szkoła ogólnokształcąca w Polsce Ludowej*, Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Monografie Pedagogiczne, t. XXXI, Ossolineum 1970, s. 123. Autor tych słów był w końcu lat 50. wicedyrektorem Instytutu Pedagogiki w Warszawie.

<sup>142</sup> W. Jarosiński, *Przemówienie w dyskusji na XIII Plenum KC PZPR*, „Trybuna Ludu” 1963, nr 189 z 11 lipca.

<sup>143</sup> Społeczne napięcie i niezadowolenie w 1957 r. znajdowało wyraz także w robotniczych strajkach i wystąpieniach ulicznych w Bydgoszczy, w Łodzi, największych od wydarzeń w Poznaniu z czerwca 1956 r., kiedy połała się krew. W związku z zamknięciem pisma „Po Prostu” 3 października 1957 r. na Pl. Narutowicza w Warszawie odbył się w Domu Studenckim wiec, który organizatorzy ponoć starali się odwołać w ostatniej chwili (?), co zaowocowało manifestacją przed DS, interweniowała milicja. Rektorzy uczelni warszawskich wystosowali odezwę wzywającą studentów do spokoju. („Głos Nauczycielski” 1957, nr 42 z 13 października).

<sup>144</sup> AAN, Kancelaria Sejmu III, sygn. 550, k. 333 – 335. AAN, KC PZPR, sygn. 237/XVII – 301, k. 135 – 136.

<sup>145</sup> *Pedagogika*, red. I. Kairo, Warszawa 1950. Podręcznik zalecony od roku wydania przez Ministerstwo Oświaty jako obowiązujący.

<sup>146</sup> B. Milewicz (redaktor naczelny „Głosu Nauczycielskiego”), *O niektórych źródłach niepowodzeń. Próba obrachunku*, „Głos Nauczycielski” 1956, nr 47 z 11 listopada. Por. T. Nowacki, *Zagadnienia realizacji kształcenia politechnicznego*, „Głos Nauczycielski” 1958, nr 43 z 26 października.

[...] należy stopniowo tak przebudowywać ustrój szkolny i treść pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole, aby lepiej niż dotychczas przygotowywała ona młodzież do pracy produkcyjnej, do posługiwania się nowoczesną techniką i do osiągnięcia już w trakcie nauki w szkole ogólnokształcącej podstawowych umiejętności i nawyków produkcyjnych<sup>147</sup>.

Partyjne gremia zarzucały szkole, że – o zgrozo! – „kształci przede wszystkim umysł”, że pod względem ideologicznym i politycznym młodzież kończąca szkołę prezentuje „skandaliczny i niedopuszczalny” poziom wiedzy, nie mówiąc już o „postawie moralno-politycznej”<sup>148</sup>.

Ostatecznie sprawa znalazła się w porządku obrad VII Plenum w styczniu 1961 r. Referat Biura Politycznego KC PZPR *O reformie szkolnictwa podstawowego i średniego* został rozdany uczestnikom<sup>149</sup>. Jednym z centralnych zadań reformy było wprowadzenie przedłużenia nauki w szkole podstawowej do lat ośmiu, ale przytoczmy z referatu takie charakterystyczne sformułowanie:

Centralnym zadaniem instancji i organizacji partyjnych w dziedzinie szkolnictwa i oświaty jest **ofensywna walka ideologiczna** [wyr. BB] przeciw obcym socjalizmowi poglądom ideowym, przeciw wpływom burżuazyjnej świadomości i moralności, walka o przesycenie całego procesu kształcenia i wychowania socjalistyczną treścią ideową<sup>150</sup>.

Gomułka, zanim otworzył dyskusję, podkreślił, że po raz pierwszy zebranie KC zostanie poświęcone sprawom szkolnictwa i oświaty, co nadaje odpowiednią rangę prezentowanym planom<sup>151</sup>. Najpierw głos zabrał wypróbowany towarzysz W. Jarosiński. Powiedział, że celem reformy jest dostosowanie treści nauczania i wychowania do zachodzących zmian.

Cel ten zamierza się osiągnąć przez **polepszenie**<sup>152</sup> **proporcji między działami wykształcenia – matematyczno-przyrodniczym a humanistycznym**, [wyr. BB] przez wprowadzenie do szkoły nowego elementu wykształcenia ogólnego – zajęć praktyczno-technicznych [...]. Reforma, zwiększając poważnie przydział godzin na matematykę i przedmioty przyrodnicze, kształtuje korzystniej proporcje między tymi przedmiotami a przedmiotami typu humanistycznego [...] <sup>153</sup>.

Hasło „politechnizacja” jest znów, jak w pierwszej połowie lat 50., odmieniane przez wszystkie przypadki. Nic w tym dziwnego, skoro minister oświaty Waław Tułodziecki stwierdził, że w kształceniu politechnicznym właśnie tkwią wielkie walory poznawcze i wychowawcze<sup>154</sup>. Jednocześnie bronił się przed zarzutem odhumanizowania programów<sup>155</sup>. Ciekawe, czy ktoś wyartykułował wówczas ten zarzut, czy jest to echo polemiki sprzed lat, z 1945 r.

LO ma zachować w zasadzie swą dotychczasową funkcję, tj. przygotowywać do studiów, ale przez zwiększenie wymiaru nauczania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, przez wprowadzenie zajęć praktycznych i rysunku technicznego oraz przez uzupełnienie programu nauczania elementami wykształcenia politechnicznego powinno zmienić swój profil, stać się szkołą ogólnokształcąca politechniczną<sup>156</sup>. Jak miało się dokonać

<sup>147</sup> AAN, KC PZPR, 237/II – 29, k. 378; sformułowanie pochodzi z Uchwały III Zjazdu.

<sup>148</sup> AAN, KC PZPR, sygn. 237/XVI – 301, k. 47. Dokument *Aktualny stan pracy partyjnej w szkolnictwie i najbliższe zadania Komisji Oświaty KW w tym zakresie*, datowany: Warszawa, marzec 1960 r., podpisany: Komisja Oświaty KC PZPR.

<sup>149</sup> AAN, KC PZPR, sygn. 237/II – 29, k. 370 – 422.

<sup>150</sup> *Ibidem*, k. 421.

<sup>151</sup> *Ibidem*, k. 1.

<sup>152</sup> „Polepszenie” to wyraźnie jeden z ulubionych eufemizmów władz; bardzo często mówiono i pisano także o polepszeniu „składu socjalnego” uczniów LO.

<sup>153</sup> AAN, KC PZPR, sygn. 237/II – 29, k. 7 – 8.

<sup>154</sup> *Ibidem*, k. 18.

<sup>155</sup> AAN, Kancelaria Sejmu II, sygn. 133, k. 435. Taki właśnie zarzut przedstawiało wielu delegatów na Zjazd Oświatowy w Łodzi w czerwcu 1945 r.

<sup>156</sup> *Ibidem*, k. 20. Założenie to tak skwitował na posiedzeniu sejmowej Komisji Oświaty i Nauki z 3 lipca 1961 r. były już wtedy minister oświaty W. Bieńkowski (PZPR): „[...] niejasne jest sformułowanie, że liceum ogólnokształcące daje wykształcenie ‘ogólne i politechniczne’. Śmiało stwierdzić można, że wykształcenie, jakie



wygospodarowanie większej liczby godzin na ową politechnizację? Oto z obecnego programu szkolnego i obecnych podręczników usunięte zostaną te treści i wiadomości, które dla poziomu wiedzy ogólnej i kultury uczniów są w obecnych czasach w przekonaniu władz zbędne<sup>157</sup>, zostaną wprowadzone natomiast nowe przedmioty nauczania, nowe treści, „niezbędne w życiu i pracy współczesnego człowieka, obywatela socjalistycznego państwa”. Selekcji dokona Ministerstwo Oświaty przy współpracy doświadczonych pedagogów<sup>158</sup>.

Przewidywano, że w okresie realizacji reformy powinno się dokonać dalsze przesunięcie w proporcjach między szkolnictwem ogólnokształcącym a zawodowym. Zakładano, że w 1965 r. na 1 ucznia LO ma przypadać 3,5 – 4 uczniów szkół zawodowych<sup>159</sup> i że nie można zdać się na samodzielne wybory młodych ludzi i ich rodziców:

Rekrutacja młodzieży do szkół średnich oraz jej rozdział między szkolnictwo zawodowe i ogólnokształcące nie może przebiegać żywiołowo<sup>160</sup>.

Rekrutację do szkół zawodowych i szkół średnich ogólnokształcących oprócz musimy o kierowany, planowy rozdział absolwentów szkół podstawowych między szkolnictwo zawodowe i ogólnokształcące<sup>161</sup>.

Sterowany proces budowania własnej inteligencji, często zwanej właśnie techniczną, będzie postępował w latach następnych.

Kierować pracami nad reformą musieli wypróbowani ludzie, toteż zaszyły zmiany nie tylko w kierownictwie resortu oświaty – W. Bieńkowskiego (PZPR) zastąpił W. Tułodziecki (PZPR) – ale na czele Komisji Oświaty i Nauki sejmu III kadencji stanął w 1961 r. jeden z czołowych ideologów PZPR, Andrzej Werblan, co świadczy o znaczeniu, jakie nadawano planowanym zmianom. Początkowo wydawało się, że postulowanemu w latach 1957 – 1958 podziałowi szkół na przynajmniej 2 profile nic nie zagraża<sup>162</sup>. Temat ten powracał nie raz w pytaniach posłów, członków sejmowej Komisji Oświaty i Nauki, zarówno bezpartyjnych, jak i posłów z PZPR, a odpowiedzi kierujących oświatą potwierdzały trwanie przy tym zamiarze. Kiedy jednak poseł koła „Znak”, późniejszy pierwszy premier III Rzeczypospolitej, Tadeusz Mazowiecki, zwrócił uwagę, że projekt ustawy oświatowej nie wprowadza w postaci zapisu podziału LO na profile<sup>163</sup>, otrzymał taką oto enigmatyczną odpowiedź przewodniczącego Werblana, świadcząca o tym, że władze nie zamierzają stawiać kropki nad „i” i przyjąć zobowiązań w tej materii:

Postulowano również wprowadzenie podziału liceów ogólnokształcących na typ humanistyczny i matematyczno-przyrodniczy. Podkomisja uważa, że przyjęcie tej poprawki, nadającej się zresztą do realizacji jako dezyderat, mogłoby doprowadzić zbyt daleko<sup>164</sup>.

dają licea ogólnokształcące, nie będzie politechnicznym nawet po 10 latach”. AAN, Kancelaria Sejmu III, sygn. 550, k. 11.

<sup>157</sup> Wśród tych „zbędnych” z pewnością miała się znaleźć łacina.

<sup>158</sup> *Ibidem*, k. 18.

<sup>159</sup> Mówił o tym na posiedzeniu sejmowej Komisji Oświaty i Nauki min. Tułodziecki, referując postanowienia VII Plenum KC PZPR. AAN, Kancelaria Sejmu III, sygn. 550, k. 102.

<sup>160</sup> W. Gomulka w referacie sprawozdawczym na IV Zjeździe PZPR, który odbył się w dniach 15 – 20 czerwca 1964 r. „Nowa Szkoła” 1964, nr 7/8, s. 2.

<sup>161</sup> W. Tułodziecki, *Podstawowe zagadnienia szkolnictwa*. Minister wygłosił ten referat podczas konferencji kuratorów okręgów szkolnych w październiku 1964 r. „Nowa Szkoła” 1965, nr 1, s. 9.

<sup>162</sup> Profilować miano właśnie szkoły, a nie klasy, co mogło się wiązać z pewnymi trudnościami w mniejszych ośrodkach. O eksperymentalnych profilowanych szkołach w ZSRR pisał J.T. Wiloch (*Dwie koncepcje średniej szkoły ogólnokształcącej w ZSRR*, „Wychowanie” 1962, nr 5, s. 28 – 30), który uważał pomysły radzieckie za znacznie bardziej nowoczesne niż prezentowane wówczas przez Ministerstwo Oświaty w Polsce. W RFSRR w ramach tego eksperymentu poddano próbie 4 profile: fizyczno-techniczny, chemiczno-techniczny, przyrodniczo-agronomiczny i humanistyczny. Jak widać techniczne kierunki kształcenia miały tam zdecydowaną przewagę.

<sup>163</sup> AAN, Kancelaria Sejmu III, sygn. 550, k. 12. Jak wynika z protokołów, posiedzenia sejmowej Komisji Oświaty i Nauki były niejednokrotnie areną ideologicznych starć pomiędzy T. Mazowieckim i A. Werblanem, a przedmiotem różnicy zdań bywała też pozycja łaciny w liceum. *Ibidem*, k. 316.

<sup>164</sup> *Ibidem*, k. 43.

Tymczasem jednak, mimo braku stosownego zapisu, prace nad siatką zajęć dla podzielonego na 2 profile LO trwały w Ministerstwie Oświaty, a ich głównym autorem był dyrektor generalny Stanisław Dobosiewicz. W dokumentach zachowało się ok. 20 wersji i ich wariantów w postaci już to maszynopisów lub ich kalkowych kopii, już to rękopisów, które wyszły, jak się wydaje, spod ręki samego Dobosiewicza<sup>165</sup>. Powstawały one między majem 1961 a styczniem 1962 r. Część wersji wynika stąd, że opracowywano wariant profilowania od kl. I i od kl. II LO. Co ciekawe, zachowały się 2 wersje *Uzasadnienia zróżnicowania planów i programów nauczania w 4-letnim liceum ogólnokształcącym opartym na 8-letniej szkole podstawowej*. Pierwsza z nich<sup>166</sup>, niedatowana, w miękki i dość luźny sposób, pozwalający na różne manewry, traktuje przedmiot *Uzasadnienia*, powołując się przy tym na Uchwałę III Zjazdu PZPR:

[...] kryterium zróżnicowania nie powinna być tak zwana podstawa dydaktyczna, to znaczy krańcowo pojęte uprzywilejowanie pewnych grup przedmiotów nauczania, np. humanistycznych lub matematyczno-przyrodniczych, ale raczej pewna elastyczność programów, pozwalająca na poszerzenie wiadomości z niektórych przedmiotów lub grup przedmiotów dla tej młodzieży, która wykazuje w tym kierunku wyraźne uzdolnienia i zainteresowania<sup>167</sup>.

Druga wersja *Uzasadnienia*, datowana na 30 czerwca 1961 r., ujmuje problem zdecydowanie:

W opracowanym projekcie przyjmuje się podział liceum na dwa typy: matematyczno-przyrodniczy i humanistyczny. Podstawą tego podziału będą w zasadzie różnice zakresu materiału nauczania i wymiaru godzin dla głównych dyscyplin<sup>168</sup>.

W początkowych projektach programu łacina jest dla LO o profilu humanistycznym przedmiotem do wyboru z drugim językiem zachodnioeuropejskim, ale po dokonaniu wyboru już obowiązkowym<sup>169</sup> – przy różnicowaniu od kl. I w wymiarze 4 x 3 godz. w tyg., czyli 12 godzin<sup>170</sup>, przy różnicowaniu od kl. II 4 + 4 + 3 = 11 godzin<sup>171</sup>.

Z czasem jednak pojawiają się wersje siatki z łaciną lub drugim językiem zachodnim w puli zajęć nadobowiązkowych<sup>172</sup> obok chóru i kółka sportowego, a zatem łacina w LO staje się przysłowiowym piątym kołem u wozu. I tak już zostanie. S. Dobosiewicz w adresowanej do ministra oświaty, niedatowanej precyzyjnie *Notatce w sprawie planów nauczania w liceum ogólnokształcącym (opartym na 8-letniej szkole podstawowej)* proponuje:

Przesunąć język łaciński lub drugi język zachodnioeuropejski do przedmiotów nadobowiązkowych<sup>173</sup>.

Kiedy 21 stycznia 1962 r. w „Głosie Nauczycielskim” projekt został oficjalnie przedstawiony do dyskusji, w środowisku nauczycielskim, ale nie tylko w nim, podniosła się wielka wrzawa. Już 10 lutego tegoż roku odbyła się w licznym gronie pedagogów dyskusja w Ministerstwie Oświaty, z której protokół znajduje się w Archiwum Akt Nowych<sup>174</sup>. Spierano się głównie o:

- sprawę zróżnicowania LO na profile – czy ma zostać wprowadzone i od której klasy;
- zakres i wymiar nauczania różnych przedmiotów;

<sup>165</sup> AAN, MO, sygn. 4474. Niektóre z datowanych wariantów dzieli zaledwie kilka dni.

<sup>166</sup> Pisząc „pierwsza” i „druga wersja”, nie rozstrzygam, bo to niemożliwe, kolejności ich powstawania, zastosowane określenia odnoszą się wyłącznie do kolejności kart w teczce AAN, MO, sygn. 4474.

<sup>167</sup> AAN, MO, sygn. 4474, k. 22. Czy to niezbyt wiążące *Uzasadnienie* nie ma związku z przytoczoną wyżej wykrętną odpowiedzią A. Werblana na propozycję T. Mazowieckiego, by do ustawy oświatowej wprowadzić zapis o profilowaniu LO?

<sup>168</sup> *Ibidem*, k. 1.

<sup>169</sup> Takie postawienie sprawy usuwało dotychczasową niekorzystną alternatywę: albo j. rosyjski i łacina, albo j. rosyjski i zachodnioeuropejski.

<sup>170</sup> *Ibidem*, k. 25.

<sup>171</sup> *Ibidem*, k. 26.

<sup>172</sup> *Ibidem*, k. 323 – 324.

<sup>173</sup> *Ibidem*, k. 80.

<sup>174</sup> AAN, MO, sygn. 4475, k. 39 – 49.

- sprawę języków obcych (ich liczba jako przedmiotów obowiązkowych w LO, pozycja łaciny);
- przysposobienie zawodowe (czy jest potrzebne, wymiar godzin na te zajęcia<sup>175</sup>, ich organizacja itp.)
- przysposobienie wojskowe w szkole (czy w ogóle jest potrzebne, a jeśli już, dlaczego w tak dużym wymiarze godzin<sup>176</sup>).

Rozbieżności, jakie wtedy wyraźnie się zaznaczyły, stały się przedmiotem ogólnopolskiej dyskusji toczonej przez różne gremia nauczycielskie, akademickie – rady wydziałów i senaty uczelni – towarzystwa naukowe (w tym PTF<sup>177</sup>), a sprawozdania z niej nadsyłane były do Ministerstwa i znalazły się wśród pilnie prześlędzonych materiałów, na co wskazują zakreślenia kolorowym ołówkiem, co dotyczy także bardzo licznych wypowiedzi na temat łaciny<sup>178</sup>. Podkreślano korzyści wynikające z nauczania tego języka, wielowiekową tradycję posługiwania się nim w Polsce, a zbliżające się obchody milenijne dostarczały bardzo dobrych argumentów, np.

Millenium Państwa Polskiego jest jednocześnie tysiącleciem łaciny w Polsce. Wycofanie w tym samym czasie łaciny ze szkoły polskiej byłoby rażącą niekonsekwencją<sup>179</sup>.

Wskazywano, że tworzenie humanistycznego LO bez obowiązkowej łaciny jest sprzecznością samo w sobie. Jeśli policzyć wypowiedzi w dyskusji odbytej w Ministerstwie i wypowiedzi tam nadesłane, zobaczymy, że większość dyskutantów<sup>180</sup> zabierała głos w sprawie łaciny, a głosy przeciwnie potraktowaniu jej jako przedmiotu obowiązkowego były tylko dwa. Także członkowie sejmowej Komisji Oświaty i Nauki na posiedzeniu 7 marca 1962 r. upominali się o łacinę, i nie decydowała o tym przynależność partyjna<sup>181</sup>. Często w tych dyskusjach, również w komisji sejmowej, pojawiał się znowu postulat utworzenia kilku liceów klasycznych, było to wszakże tylko *pium desiderium*. Minister Tułodziecki położył kres wybujałym nadziejom stwierdzeniem:

Sprawę wprowadzenia obowiązku nauczania języka łacińskiego w szkołach średnich typu humanistycznego Ministerstwo rozważy<sup>182</sup>.

<sup>175</sup> Przeznaczono na nie ogromną liczbę godzin – 4 + 4 + 4 + 4 = 16. Większą liczbę przewidziano tylko dla j. polskiego – 19 godz. W ostatecznym planie zajęć, który wszedł w życie w r. szk. 1967/68, było to 12 godz.

<sup>176</sup> W projekcie opublikowanym 21 stycznia 1962 r. w „Głosie Nauczycielskim” na PW przeznaczono w sumie 5 godz. – od kl. II 2 + 2 + 1, w innych projektach było to nawet 7 godz. Dyrektor znanego warszawskiego LO im. Reytana, Stanisław Wojciechowski, wyraził podczas dyskusji taką opinię, kwestionując celowość nauczania owego przedmiotu: „Nie w tym bowiem tkwi obronność kraju, lecz w nauczaniu takich przedmiotów jak np. propedeutyka filozofii”. Proponował także wprowadzenie do programu nauczania higieny i wychowania seksualnego (za Gomułki!). AAN, MO, sygn. 4475, k. 44. Ciekawe, że w niedatowanych i niepodpisanych *Uwagach Departamentu SO o projekcie planu nauczania, założeniach organizacyjnych i programowych liceum ogólnokształcącego* uznano, iż przysposobienie wojskowe nie powinno stanowić w LO oddzielnego przedmiotu nauczania, z powołaniem się na fakt, że tak jest w innych krajach socjalistycznych. AAN, MO, sygn. 4475, k. 34. Istotnie, wskazują na to odpowiednie zestawienia. AAN, Kancelaria Sejmu III, sygn. 550, k. 333 – 335. AAN, KC PZPR, sygn. 237/XVII – 301, k. 135 – 136.

<sup>177</sup> Oprócz głosu ZG PTF w dokumentach znalazł się także obszerny memoriał Koła Łódzkiego PTF. AAN, MO, sygn. 4475, k. 277 – 279.

<sup>178</sup> *Ibidem*, k. 57 – 120, 226 – 430, 464 – 605. Ponadto Ministerstwo Oświaty śledziło wypowiedzi prasowe, których było bardzo wiele na przełomie 1961 i 1962 r., zarówno w tygodnikach kulturalnych, jak i gazetach codziennych. II Ogólnopolski Zjazd Kół Naukowych Młodych Klasyków wystosował swoje pismo z datą „Warszawa, 16 III 1963 r.”.

<sup>179</sup> Cytat z memoriału Koła Łódzkiego PTF, AAN, MO, sygn. 4475, k. 277.

<sup>180</sup> Ponad 60 wypowiedzi. Wśród nich np. wypowiedź prof. dra Mariana Kamińskiego z AGH z 27 lutego 1962 r., w piśmie skierowanym do gabinetu ministra. AAN, MO, sygn. 4475, k. 571.

<sup>181</sup> M. Rodak (PZPR), K. Maj (ZSL), T. Mazowiecki („Znak”), B. Maciejewska i K. Lepszy (bezpartyjni). AAN, Kancelaria Sejmu III, sygn. 550, k. 309 – 324.

<sup>182</sup> *Ibidem*, k. 326.

Z rozważań tych, o ile w ogóle miały miejsce, nic dobrego dla łaciny nie wynikło. 17 kwietnia 1962 r. dyr. Dobosiewicz konkludował w *Uwagach o planie nauczania liceum ogólnokształcącego*:

W liceum **nie przewiduje się nauczania łaciny**. [wyr. BB] Decyzję taką podjęto – mimo bardzo licznych głosów przemawiających za utrzymaniem łaciny w liceum humanistycznym – przede wszystkim ze względów dydaktycznych. Wprowadzenie równoczesne dwóch nowych języków, a w sumie nauczanie trzech języków w ciągu czterech lat, nie może dać dobrych wyników i w rezultacie uczniowie żadnego języka nie mają należycie opanowanego<sup>183</sup>.

To postanowienie egzekwowano twardą ręką, mimo dalszych prób uzyskania jego zmiany. Opracowywane, a następnie opiniowane były nowe programy nauczania różnych przedmiotów, także łaciny<sup>184</sup>. Jeden z recenzentów pisał, że autorzy programów wykazali maksimum dobrych chęci w uratowaniu tego, co w takich warunkach uratować można<sup>185</sup>. Atmosferę pracy nad opracowaniem opinii o programach dobrze ilustruje fragment dokumentu z 1965 r.:

Opiniowanie programów przez Komisje Programowe poprzedziła konferencja przewodniczących Komisji Programowych, ich zastępców i sekretarzy Komisji pod przewodnictwem Ministra Oświaty, zorganizowana w dniu 14 V 1965 r. ~~Uczestnicy konferencji zostali dokładnie poinformowani o założeniach organizacyjno-programowych liceum ogólnokształcącego i zadaniach Komisji Programowych.~~ [...] Uczestnicy konferencji ocenili pozytywnie projekty programów, podkreślając ich nowatorski charakter. Postulowano jedynie nieznaczne zmiany w programie zajęć technicznych, polegające na redukcji prac typu rzemieślniczego<sup>186</sup>. [Zachowane zostały skreślenia w dokumencie, ponieważ wykreślone zdanie jest dość znamienne.]

Cóż, skoro tyle godzin przeznaczono na zajęcia techniczne i przysposobienie wojskowe, zabrakło ich dla łaciny. W latach 40. i 50. stosunek do jej nauczania był wyznacznikiem postawy politycznej<sup>187</sup>. Wydaje się, że tym razem łacina sama w sobie nie była celem głównym, oberwała, by tak to określić, rykoszetem. Ale pozostała poniekąd symbolem wykształcenia bardziej elitarnego, przygotowującego do studiów, co podkreślało – na jej korzyść – wielu dyskutantów, ale był to też dobry powód, by ją sekować. Paradoksem jest to, że w trudnych powojennych latach 40. i w pierwszej połowie lat 50., kiedy łacina znalazła się na pierwszej linii ostrzału, jej pozycja była tak ugruntowana tradycją edukacyjną, miała tak trwałe miejsce w pamięci i wyobrażeniach społecznych o dobrym wykształceniu, że jej wyrugowania władze nie brały chyba poważnie pod uwagę. Upływ czasu tę pozycję stopniowo osłabił. Wprawdzie protesty różnych środowisk były liczne, ale nie miały już tej siły, co niegdyś, można było, jak się okazało, zlekceważyć je i pominąć przy podejmowaniu decyzji.

Jest rzeczą ciekawą, że publicysta Bogdan Gotowski, pisujący na łamach „Przeglądu Kulturalnego” o sprawach oświaty, już w lutym 1962 r., w miesiąc po ogłoszeniu w „Głosie Nauczycielskim” projektów reformy, uznał sprawę wprowadzenia sensownych zmian w oświacie za przegraną:

Gdzieś, w którymś momencie prac przygotowawczych zaprzepaszczone szansę wielkiej, wszechstronnej dyskusji nad szkołą i tego się już nie da odrobić. Być może opinia publiczna zareaguje nieco mocniej, gdy ogłosi się projekty podręczników, ale będą to – obawiam się – tylko znane spory o wyrzucenie wierszyka z czytanki...

<sup>183</sup> AAN, MO, sygn. 4474, k. 54 – 55.

<sup>184</sup> Wstępny projekt programu łaciny w 1963 r. przygotowała Angelina Dworakowska, recenzował Zbigniew Sabiłło.

<sup>185</sup> J. Horowski, *Ocena projektu programu języka łacińskiego w zreformowanym liceum ogólnokształcącym*, AAN, MO, sygn. 4543, k. 76.

<sup>186</sup> Dokument nosi tytuł *Informacja w sprawie prac programowych związanych z reformą liceum ogólnokształcącego*, (AAN, MO, sygn. 4380, k. 4 – 5), jest dość obszerny (k. 1 – 44), niepodpisany, sumujący dyskusję nad projektem reformy i prezentujący ostateczny (chyba) jej projekt. Maszynopis zlecony do powielenia, aprobowany przez ministra Tułodzieckiego i dyrektora generalnego Dobosiewicza z datą 7 II 1966 r.

<sup>187</sup> Por. np. S. Dobosiewicz, *Dyskusja nad reformą szkolną w r. 1945*, „Nowa Szkoła” 1962, nr 7/8, s. 51.

Reforma szkoły nie stała się „burzą mózgów”, nie zalała nas propozycjami intelektualnymi, zdolnymi zafrapować społeczeństwo<sup>188</sup>.

Zatrzymajmy się jeszcze na chwilę przy sprawie tak forsowanej politechnizacji polskiej szkoły. Budziła ona, jak się okazuje, wątpliwości wśród wysoko postawionych członków PZPR, a jej sensowność niektórzy kwestionowali już w roku 1960, w fazie przygotowań do VII Plenum KC:

Idea politechnizacji w szkole podstawowej jest nieporozumieniem, a w szkole średniej to zbrodnia. [...] Żyjemy w wieku, kiedy trzeba uczyć się teorii, a nie siedzieć u kowala<sup>189</sup>.

Program nauczania liceum ogólnokształcącego sugeruje myśl, że dla przemysłu trzeba wychować rzemieślnika. [...] Dotychczas zrobiliśmy już chyba wszystko, by tę ideę ośmieszyć całkowicie<sup>190</sup>.

Cały kierunek jest niesłuszny. Na ten przedmiot można przeznaczyć więcej godzin, ale będą to godziny stracone. Próby uzawodowienia liceum ogólnokształcącego będą chybione. Nie potrafimy tego zrobić i nie mamy warunków na to<sup>191</sup>.

Ponieważ jednak wzór przyszedł „sami wiecie skąd” i w innych krajach tzw. demokracji ludowej liczba godzin przeznaczona na przedmiot zwany przysposobieniem zawodowym lub technicznym była większa, a niekiedy o wiele większa<sup>192</sup>, ten dziwny twór, jakim było LO połączone z pozorem kształcenia zawodowego, pozostał, a choć także prawomyślni, wysoko postawieni w partyjnej hierarchii „towarzysze” uważali to za pomysł bzdurny, to swe opinie wyrażali tylko we własnym, ścisłym gronie.

Oprócz słowa „politechnizacja” słowem-kluczem, powtarzanym wtedy niczym zaklęcie, było słowo „uwspółcześnianie”. W dziedzinie nauk przyrodniczych i ścisłych miało to sens. Jeśli chodzi o nauki humanistyczne, zwłaszcza historię i literaturę, wydaje się, że usilnie starano się wmówić wszystkim, że to, co w nich ważne i istotne, zaczęło się, jeśli nie dziś lub wczoraj, to co najwyżej przedwczoraj. Minister Tułodziecki ujmował to dość otwarcie:

Nasz system wychowania powinien w większym stopniu aniżeli obecnie zadbać o ściślejszą więź młodzieży ze współczesnością, z socjalizmem w każdej dziedzinie naszego życia gospodarczego, społecznego i kulturalnego. Zarówno materiał nauczania, jak i całe życie szkoły powinno zapewniać właściwy stosunek do naszego ustroju społeczno-gospodarczego, do pracy i ludzi pracy<sup>193</sup>.

[...] dotyczy to [przebudowa treści] zwłaszcza historii, wychowania obywatelskiego, języka ojczystego i literatury oraz języków obcych. [...] W związku z tym dużo miejsca przeznaczono w programach nauczania na omawianie wydarzeń i dzieł współczesnych, kosztem materiału dotyczącego okresów odległych<sup>194</sup>.

Uderzało to, rzecz prosta, w łacinę, historię starożytną, choć nie wyłącznie w te szkolne przedmioty, skutki mogły być o wiele dalej idące. Tak uproszczone, by nie rzec prostackie, pojmowanie „uwspółcześniania” budziło protesty klasyków i nie tylko ich. Starano się wyłożyć dobitnie rzecz tak, zdawałoby się, niepodlegającą dyskusji jak to, że istnieją dzieła i

<sup>188</sup> B. Gotowski, *Remanent*, „Przegląd Kulturalny” 1962, nr 8 z 22 lutego.

<sup>189</sup> Zaskoczyć może fakt, że to wypowiedź Adama Schaffa, uważanego za głównego i oficjalnego ideologa partii. Protokół z posiedzeń Komisji Nauki i Oświaty KC między 16 sierpnia a 1 listopada 1960 r., AAN, KC PZPR, sygn. 237/XVI – 301, k. 100.

<sup>190</sup> Maksymilian Pohorille, ekonomista z SGPiS; protokół z posiedzenia Komisji Oświaty KC z 7 lutego 1962 r., AAN, KC PZPR, sygn. 237/XVI – 301, k. 121.

<sup>191</sup> Znow partyjny ideolog, Andrzej Werblan. *Ibidem*.

<sup>192</sup> W ZSRR w średnich szkołach miejskich było to 36 godz., w szkołach wiejskich 20 godz. + 18 dni sezonowej pracy produkcyjnej, w NRD 16 godz., w CSRS 32 godz. AAN, Kancelaria Sejmu III, sygn. 550, k. 333 – 335. AAN, KC PZPR, sygn. 237/XVII – 301, k. 135 – 136. Ciekawe spostrzeżenia na temat niezbyt udanego funkcjonowania przygotowania zawodowego w szkole ogólnokształcącej w ZSRR, w oparciu o prasę radziecką, przekazuje J.T. Wiloch, *Problemy reformy szkolnictwa średniego*, „Głos Nauczycielski” 1961, nr 18.

<sup>193</sup> Na posiedzeniu sejmowej Komisji Oświaty i Nauki z 4 grudnia 1959 r. AAN, Kancelaria Sejmu II, sygn. 132, k. 307.

<sup>194</sup> Na posiedzeniu sejmowej Komisji Oświaty i Nauki z 9 lutego 1966 r. AAN, Kancelaria Sejmu IV, sygn. 680, k. 306.

poglądy, które, jakkolwiek powstały w bardzo odległym czasie, nigdy nie tracą swej aktualności:

Nie ma również potrzeby rozwodzić się nad wartościami kultury klasycznej dla współczesnego humanisty, gdyż są to zjawiska zbyt oczywiste<sup>195</sup>.

[...] język łaciński i kultura antyczna stanowią integralną część naszej współczesności<sup>196</sup>.

[Teksty w nauczaniu j. francuskiego] karmią one uczniów szkół technicznych, tak jak i uczniów innych szkół średnich, esencją wielkich wartości, starożytnych czy współczesnych. Nie miałyby sensu eliminowanie dalekiej przeszłości. Głęboka aktualność nie jest bynajmniej identyczna z bliskością chronologiczną. Przenosząc Ajschylosa i tragedię grecką w czasie i w przestrzeni, dając przy okazji pojęcie o wielkości cywilizacji greckiej, czy nie będzie z pożytkiem dla przyszłych „kadr” lub inżynierów wiedzieć, że już na dwadzieścia pięć wieków przed nami w sposób tak godny podziwu postawione zostało zagadnienie konfliktu między prawem pisanim a prawem niepisanim? Czy konflikt ten jest pozbawiony oddźwięku w wieku bomby jądrowej?<sup>197</sup>

Nie ma postępu bez tradycji. I jak wyłączne oparcie się na tradycji byłoby wyraźnym wstecznictwem, tak zupełne oderwanie się od niej oznaczałoby zawiśnięcie w próżni. Musi być wytyczona ścieżka pomiędzy przeszłością a teraźniejszością<sup>198</sup>.

Wróćmy do sprawy profilowania szkół. Kiedy już przytłaczająca większość dyskutantów w różnych gremiach, także partyjnych<sup>199</sup>, i na różnych łamach opowiedziała się za zróżnicowaniem programowym LO na co najmniej 2 profile, pojawił się w końcu 1963 r. powielony dokument<sup>200</sup> Ministerstwa Oświaty podsumowujący burzliwą dyskusję z 1962 r. Konkluzja jest zaskakująca:

Realizacja celów i zadań liceum ogólnokształcącego **nie wymaga organizacyjnego podziału na typy szkół**, [wyr. BB] różniące się zakresem materiału programowego, doбором przedmiotów nauczania lub wymiarem godzin w planie nauczania. Nie wymaga tego również przygotowanie do studiów wyższych ani przysposobienie absolwentów liceum do pracy zawodowej. Realizacja wychowawczych i kształcących celów i zadań liceum wymaga natomiast uzyskania szerokiego wykształcenia ogólnego i politechnicznego przez wszystkich uczniów liceum, niezależnie od kierunku ich dalszego kształcenia i pracy zawodowej. Jest to podyktowane zarówno koniecznością umacniania jedności ideowo-moralnej społeczeństwa, jak i potrzebami wynikającymi z perspektywy rozwoju społeczno-politycznego<sup>201</sup>.

Wyjaśnienie tej nieoczekiwanej decyzji przynosi ciąg dalszy pisma:

W sprawie form zróżnicowania treści kształcenia istnieje znaczna różnica poglądów zarówno wśród pedagogów, jak i działaczy oświatowych. **Wyniki ostatnich dyskusji, prowadzonych m.in. przez pedagogów radzieckich, doprowadziły Ministerstwo do przekonania o niecelowości furkacji organizacyjnej.**<sup>202</sup> [wyr. BB] Dlatego Ministerstwo stanęło na stanowisku zróżnicowania programowego liceum bez podziału na oddzielne typy (wydziały) o różnej podstawie programowej<sup>203</sup>.

<sup>195</sup> Z pisma ZG PTF, skierowanego do Ministerstwa Oświaty, podpisanego przez prof. Kumanieckiego jako prezesa i dr Cytowską jako sekretarza, datowanego na 22 stycznia 1962 r. AAN, MO, sygn. 4475, k. 485.

<sup>196</sup> Cytat pochodzi z oddzielnego, obszernego opracowania Adama Trybusa, zawartego wśród materiałów z posiedzenia Kuratorium Okręgu Szkolnego w Łodzi z 3 lutego 1962 r. AAN, MO, sygn. 4475, k. 409.

<sup>197</sup> G. Friedmann, *Humanizm i środowisko techniczne*, „Głos Nauczycielski” 1961, nr 52 – 53 z 24 – 31 grudnia. Przytoczony fragment pochodzi z artykułu zamieszczonego w „L’Education Nationale”, przeł. jm. Jest rzeczą dość niezwykłą zamieszczenie wówczas takiego wywodu (cytuję tylko jego niewielki ułamek) autorstwa francuskiego socjologa, profesora historii pracy i socjologa przemysłu, nawet jeśli kojarzony był z francuską lewicą. Istota sprawy wyłożona prosto i elegancko broni się sama.

<sup>198</sup> A. Korngut, *Rzecz godna zastanowienia*, „Głos Nauczycielski” 1962, nr 8 z 25 lutego.

<sup>199</sup> Np. A. Werblan na posiedzeniu Komisji Oświaty KC 7 lutego 1962 r. powiedział: „Jest powszechna zgoda na furkację, ale stopień zróżnicowania oraz kwestia bi- czy polifurkacja jest problemem dyskusyjnym”. AAN, KC PZPR, sygn. 237/XVI – 301, k. 126.

<sup>200</sup> Na egzemplarzu w dokumentach Ministerstwa Oświaty zapis zlecający powielenie nosi datę 7 października 1963 r. AAN, MO, sygn. 4480.

<sup>201</sup> *Ibidem*, k. 225.

<sup>202</sup> Por. W. Strezikozin, *Poczemu Iwan znajet bolsze Johnny?*, „Uczitielskaja Gazieta” 1963, nr 18 – 19. Strezikozin był w latach 60. ministrem oświaty RSFR.

<sup>203</sup> AAN, MO, sygn. 4480, k. 226. „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty” 1966, nr 13, poz. 154 przynosi zarządzenie ministra z 12 X 1966 r. w sprawie statutu liceum ogólnokształcącego. Statut, który zaczął

I tak cała sprawa zakończyła się fiaskiem<sup>204</sup>, fakultety w klasie IV LO<sup>205</sup>, które miały zastąpić planowane wcześniej profilowanie szkół, nie spełniły tej roli.

S. Dobosiewicz, który, jak się wydaje po lekturze dokumentów w Archiwum Akt Nowych, miał znaczący wpływ na ostateczny kształt reformy, z dumą pisał o tym, że szkoły zawodowe w Polsce, jak w żadnym innym kraju, gromadzą kilkakrotnie więcej młodzieży niż ogólnokształcące. Liceum ogólnokształcące nie może być według niego szkołą łatwą, a szkoła trudna ma tendencję do przekształcania się w szkołę selekcyjną, elitarną. Po raz kolejny zatem powróciła teza o elitarności LO, która od samego początku PRL przedstawiana jest jako niewątpliwe zło. Dobosiewicz kojarzy, przez zastosowanie w swej wypowiedzi różnych łamańców logicznych, ową elitarność z profilowaniem szkół<sup>206</sup>.

Szkoła średnia ogólnokształcąca nie może obejmować tylko uczniów wybitnie uzdolnionych. Jest to szkoła masowa [...]. Model zróżnicowanego wykształcenia na poziomie średnim, ukierunkowanego jednostronnie na humanistykę lub na nauki ścisłe, jest nieprzydatny jako niezgodny z pojęciem wykształcenia średniego w ogóle<sup>207</sup>.

Pozostanie przy jednolitym LO nie oznaczało bynajmniej, że zagrożenie dla łaciny minęło, że wszystko mogło pozostać tak, jak było do tej pory. Ogłoszony w 1966 r. program na r. szk. 1967/68, pierwszy rok jego funkcjonowania w liceum, pozostawił ten język, jak to było wcześniej planowane, wśród przedmiotów nadobowiązkowych. Klasycy i ich sympatycy ruszyli jeszcze raz do boju w pierwszej połowie 1967 r., na krótko przed wejściem do szkoły tych niekorzystnych zmian. Tygodnik „Kierunki”<sup>208</sup> od końca lutego do początku kwietnia, w czterech numerach, użyczył swych łamów dla wypowiedzi luminarzy polskiej nauki i kultury w cyklu *Łacina w szkole*. Wypowiedziało się 25 osób (poza listami do redakcji po publikacji), większość których nosiła bardzo znane nazwiska. Byli to klasycy, archeolodzy, pisarze, aktorzy, przedstawiciele nauk medycznych, technicznych, filozofowie, architekci – trudno wymienić wszystkie profesje. Z bardzo nielicznymi wyjątkami<sup>209</sup> wszyscy podkreślali przydatność, ba, wręcz nieodzowność łaciny w edukacji. Padały ważne, czasem emocjonalne argumenty:

[...] łacina pozostała ostatnią nicią, łączącą nas zarówno z tymi pierwotnymi źródłami naszej kultury, jak i [...] ze znaczną częścią naszej własnej tradycji narodowej. Zrywanie tej ostatniej nici byłoby lekkomyślnością nie do darowania<sup>210</sup>.

Łacina była przecież naszym językiem narodowym. Człowiek, który bez podkładu znajomości łaciny będzie czytał coś z dawnego okresu, będzie miał ogromne trudności<sup>211</sup>.

---

obowiązywać od 1 października 1967 r., zawiera sformułowanie: „LO zapewnia wszystkim uczniom jednolite średnie wykształcenie ogólne”.

<sup>204</sup> Czy dlatego A. Werblan na wspomnianym wyżej posiedzeniu sejmowej Komisji Oświaty i Nauki z 7 lipca 1961 r. nie wyraził zgody na ujęcie w formie zapisu w projekcie ustawy kwestii podziału LO na profile, kiedy wystąpił o to T. Mazowiecki, mówiąc, że to dezyderat, a zapis mógłby pójść za daleko? Pozostawiono otwartą furtkę? AAN, Kancelaria Sejmu III, sygn. 550, k. 12. Przy tym minister Tułodziecki, pytany wielokrotnie przez posłów z tej komisji, potwierdzał w 1961 i 1962 r. wolę władz wprowadzenia zróżnicowania programowego w LO.

<sup>205</sup> Też przejęte z koncepcji radzieckiej.

<sup>206</sup> S. Dobosiewicz, *Niektóre zagadnienia reformy liceum ogólnokształcącego*, „Nowe Drogi” 1964, nr 12, s. 108 – 109, 114.

<sup>207</sup> *Ibidem*, s. 115.

<sup>208</sup> Pismo wydawane przez PAX.

<sup>209</sup> Profesor Leopold Infeld, światowej sławy fizyk, w którego pracy zawodowej – jak stwierdził w wywiadzie – łacina nie odegrała żadnej roli, nie uważał, by była potrzebna szerszemu ogółowi, chętni jednak powinni mieć możliwość poznania jej. Jerzy Waldorff natomiast, znany krytyk muzyczny i publicysta, wypowiedział się z uznaniem o tym języku, zaznaczając, że oprócz muzycznego ma również wykształcenie prawnicze i miał okazję poznać jego przydatność. Gdyby jednak miał wybierać między pozostawieniem w programie szkolnym muzyki i łaciny, wybrałby muzykę, jest ona bowiem bardziej niezbędna w życiu człowieka. Obie rozmowy: „Kierunki” 1967, nr 12 z 19 marca.

<sup>210</sup> M. Plezia, *Mowa ojców naszych*, „Kierunki” 1967, nr 10 z 5 marca.

Przeszło dwa tysiące lat spisywano w języku łacińskim najważniejsze dokumenty kulturalnej, naukowej, politycznej, ekonomicznej i wszelkiej innej działalności jednostek i społeczeństw. Ale żeby je czytać i interpretować, trzeba właśnie znać łacinę<sup>212</sup>.

Odebranie społeczeństwu możliwości utrzymywania twórczej więzi z mądrością i pięknem antyku, które wobec usunięcia po drugiej wojnie światowej greki ze szkolnictwa średniego odbywa się tylko poprzez łacinę, wydaje mi się nie tylko świadomym zubożeniem tego społeczeństwa pod względem treści intelektualnych, ale też odebraniem mu wartości humanistycznych, których niewyczerpanym źródłem jest dla nas antyk<sup>213</sup>.

Znajomość łaciny ułatwia poruszanie się nie tylko po terenach nauk humanistycznych czy też samej cywilizacji antycznej, z której przecież wywodzi się nasza cywilizacja – ale i pomaga zrozumieć specyfikę i odrębność kultury europejskiej<sup>214</sup>.

Wielu respondentów, których profesja nie kojarzy się w prosty sposób z edukacją klasyczną, zwracało uwagę na jej znaczenie dla ogólnej formacji intelektualnej człowieka.

[...] znajomość łaciny jest niezbędnym elementem ogólnego, humanistycznego wykształcenia, a i ekonomista przecież jest – a raczej musi być – humanistą<sup>215</sup>.

W obecnym dążeniu do humanizacji zawodu lekarskiego, znajomość greki i łaciny odgrywa niepoślednią rolę. Przy jej braku grozi odhumanizowanie zawodu<sup>216</sup>.

[...] przygotowanie młodych twórców w zakresie znajomości kultury starożytnej i języków: greki czy łaciny, jest słabe, co sprawia im poważne trudności. Zafascynowani nowoczesną techniką, zapominają, że cała nasza cywilizacja sięga swoimi korzeniami głęboko w starożytność. Niezrozumienie tych zjawisk zubaża osobowość twórcy. Zubaża osobowość każdego człowieka<sup>217</sup>.

Nie wyobrażam sobie wręcz człowieka inteligentnego bez znajomości podstaw wiedzy o antyku, podstaw historii starożytnej czy mitologii, które to dyscypliny zawsze zaczynają się od nauki łaciny. Sądzę także, iż technicy zawężiliby i zubożyli swój świat, rezygnując z tych umiejętności. Myślę, że sama technika stałaby się wówczas po prostu bardzo nudna<sup>218</sup>.

Jestem zdania, [...] że wyrugowanie łaciny ze szkół może przynieść w przyszłości pewne szkody. W wykształceniu ogólnym człowieka pozostawi niezapełnione niczym luki<sup>219</sup>.

Umiejętność przeżywania – cecha mająca ogromne znaczenie dla formowania inteligencji przyszłego człowieka dorosłego, dla kształtowania jego umysłu i osobowości – może być świetnie i skutecznie formowana właśnie poprzez zapoznawanie uczniów ze światem starożytnym. Trzeba tylko do tego świata znaleźć furtkę, klucz ułatwiający jego poznanie. Tym kluczem może być tylko łacina<sup>220</sup>.

Podobne odcięcie się od dawnego języka, mającego długą tradycję w naszym piśmiennictwie, spowoduje, że gorzej będziemy rozumieli choćby Sienkiewicza<sup>221</sup>.

<sup>211</sup> Z. Klemensiewicz, „Kierunki” 1967, nr 10 z 5 marca. W wypowiedzi prof. Klemensiewicza zwraca uwagę stwierdzenie, że łacina to drugi w Polsce język narodowy. Zjawisku łacińsko-polskiej dwujęzyczności w XVI wieku poświęcił szkic Claude Backvis, *Szkice o kulturze staropolskiej*, Warszawa 1975 (PIW), s. 588 – 624.

<sup>212</sup> S. Kazikowski, *Topór nad sadem*, „Kierunki” 1967, nr 10 z 5 marca. Był nauczycielem j. łacińskiego, dyrektorem w liceum, tłumaczem z łaciny i greki, przez wiele lat pracował jako redaktor naukowy w PWN.

<sup>213</sup> W. Madyda, *Podstawy kultury polskiej*, „Kierunki” 1967, nr 11 z 12 marca. W przytoczonym fragmencie zwraca uwagę określenie „świadome zubożenie”.

<sup>214</sup> Prof. Bogusław Leśnodorski, kierownik Katedry Historii Państwa i Prawa Polskiego, dziekan Wydziału Prawa UW, „Kierunki” 1967, nr 12 z 19 marca.

<sup>215</sup> Prof. E. Lipiński, członek rzeczywisty PAN, przewodniczący Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego, „Kierunki” 1967, nr 10 z 5 marca.

<sup>216</sup> Doc. dr n. med. W. Król, kierownik I Kliniki Chorób Wewnętrznych AM w Krakowie, prodziekan Wydz. Lekarskiego AM, „Kierunki” 1967, nr 12 z 19 marca.

<sup>217</sup> J. B. Ożóg, poeta i prozaik, „Kierunki” 1967, nr 10 z 5 marca.

<sup>218</sup> Prof. K. Wesołowski, kierownik Katedry Metaloznawstwa Politechniki Warszawskiej, „Kierunki” 1967, nr 10 z 5 marca.

<sup>219</sup> Prof. W. Kemula, członek rzeczywisty PAN, kierownik Katedry Chemii Nieorganicznej UW, „Kierunki” 1967, nr 11 z 12 marca.

<sup>220</sup> Prof. Bohdan Stefanowski, członek rzeczywisty PAN, przewodniczący Rady Naukowej Instytutu Techniki Ciepłej Politechniki Warszawskiej, „Kierunki” 1967, nr 12 z 19 marca.

<sup>221</sup> W. J. Grabski, pisarz, „Kierunki” 1967, nr 12 z 19 marca.



Łacina w mojej pracy nie jest przydatna. Jest niezbędna<sup>222</sup>.

Prof. Kazimierz Majewski, kierownik Seminarium Archeologii Klasycznej UW i zastępca dyrektora ds. naukowych Instytutu Historii Kultury Materialnej PAN, przypominał słowa profesora Kazimierza Bartla, matematyka, rektora Politechniki Lwowskiej, premiera II RP, że znajomość łaciny pozwala łatwiej opanować wiele dziedzin wiedzy technicznej, a jej nauczanie wdraża w wiedzę formalną i rozwija kulturę myślenia<sup>223</sup>.

Niektórzy, wskazując na przyczyny wprowadzenia reformy, mówili o efektach, jakie ze sobą przyniesie, np. doc. dr Ludwika Press, adiunkt Katedry Archeologii Śródziemnomorskiej UW, zdając sobie dobrze sprawę z potrzeb współczesności w zakresie nauk ścisłych, technicznych, przyrodniczych i konieczności kształcenia kadr w tym zakresie, zauważała jednakże:

Podejrzewam, że uznanie łaciny za przedmiot nieobowiązkowy równa się w praktyce jej likwidacji, co w moim przekonaniu jest równoznaczne z rezygnacją z humanizacji tych przyszłych kadr technicznych<sup>224</sup>.

Czy można było coś jeszcze uczynić, by zmienić niekorzystny dla łaciny stan rzeczy? Prof. Marian Tulczyński z Akademii Medycznej w Warszawie uważał, że podjęta przez władze decyzja jest niefortunna, łacina bowiem jest potrzebna. Postuluje zatem, żeby zastosować rozwiązanie polegające na zróżnicowaniu szkolnictwa na dwa typy. W liceach humanistycznych łacina powinna być obowiązkowa, w matematyczno-przyrodniczych – nadobowiązkowa<sup>225</sup>.

Doc. dr Zofia Gansiniec z Instytutu Kultury Materialnej PAN, redaktor naczelna „Filomaty”, wyraziła, jakże słuszne, jak się okazało, obawy o przyszłość:

Dyskusja nad wprowadzaną w życie reformą szkolną trwa. Podnoszą się głosy, że uwzględni ona potrzeby chwili obecnej, ale już nie najbliższej przyszłości<sup>226</sup>.

Z upływem czasu diagnoza okazała się, niestety, boleśnie słuszna, co skonstatowali już kilka lat później autorzy opracowania *Prognoza rozwoju kultury polskiej do 1990 r.*<sup>227</sup> w rozdziale *Przemiany kulturalne związane z rozwojem oświaty*:

[...] u nas odsetek osób kończących średnie szkoły techniczne przez długi czas wzrastał kosztem odsetka uczących się w szkołach ogólnokształcących: w roku szkolnym 1965/66 – odpowiednio: 75 i 25; natomiast w 1969/70 r. – 78 i 22. Odsetek uczniów szkół ogólnokształcących wynosił w tym czasie (rok 1969/70): w Japonii 80, w Norwegii 78, we Francji 76, w Szwecji 64, w ZSRR 51.

Dalej czytamy w *Prognozie*, że doświadczenia polskie i doświadczenia innych krajów wskazują, iż z ekonomicznego punktu widzenia kształcenie bardzo ukierunkowane specjalistycznie jest błędem ze względu zarówno na szybko zmieniające się potrzeby zawodowe, jak i ciągle wzrastający stopień komplikacji zawodowych umiejętności. W związku z tym ogólna kultura i odpowiednia motywacja do efektywnego wykonywania pracy stają się niezbędne (jak można się domyślać, do zdobywania ciągle nowych kwalifikacji). Ponadto widać coraz wyraźniej, że wzrost zamożności pociąga za sobą szybko narastającą potrzebę wykształcenia jako istotnego elementu jakości życia, która to potrzeba niekoniecznie pozostaje w związku z aktualnymi potrzebami produkcyjnymi<sup>228</sup>.

<sup>222</sup> J. Zachwatowicz, architekt i konserwator zabytków, twórca koncepcji odbudowy warszawskiego Starego Miasta. „Kierunki” 1967, nr 12 z 19 marca.

<sup>223</sup> „Kierunki” 1967, nr 11 z 12 marca.

<sup>224</sup> „Kierunki” 1967, nr 12 z 19 marca. Obawiać się należy, że władzom zupełnie nie zależało na humanizacji owych kadr.

<sup>225</sup> „Kierunki” 1967, nr 10 z 5 marca. W sprawie profilowania szkół klamka w tym momencie już zapadła.

<sup>226</sup> Z. Gansiniec, *Antiquitas Graeco-Romana ac tempora nostra*, „Kierunki” 1967, nr 11 z 12 marca. Co ciekawe, ta wypowiedź przypomina obawy PPS wyrażone w 1947 r., por. przyp. 55.

<sup>227</sup> Warszawa 1973. Wydawnictwo opracowane przez Komisję Prognozowania przy Ministrze Kultury i Sztuki, opatrzone adnotacją „Do użytku służbowego”.

<sup>228</sup> *Ibidem*, s. 50.

Jedną z głównych przyczyn obecnego zapóźnienia oświatowego Polski – i to zarówno pod względem liczby wykształconych, jak i jakości wykształcenia – było, jak sądzimy, niedostrzeganie powiązań pomiędzy sferą oświaty i sferą kultury, nieuwzględnianie potrzeb tej ostatniej, rozpatrywanie oświaty wyłącznie z punktu wymagań ekonomiki, źle przy tym pojętych. Traktowano przy tym zarówno oświatę, jak i kulturę jako „konsumpcję” przeciwstawianą „produkcji” – nie zdając sobie sprawy, że ponoszone na ich cele wydatki są inwestowaniem – i n w e s t o w a n i e m w c z ł o w i e k a<sup>229</sup>. [wyróżnienie w tekście]

Zagadnienie kierunków kształcenia nie sprowadza się do odejścia od, wyraźnie już skompromitowanej, „zawodowości” – w ramach wykształcenia ogólnego nacisk kłaść można również na takie lub inne aspekty rzeczywistości. Rozróżnić warto trzy podstawowe kierunki: matematyczno-fizyczny (w tym techniczny), humanistyczny, przyrodniczy<sup>230</sup>.

Autorzy *Prognozy* podają też, że w roku 1970 wśród ludności w wieku 20 lat i więcej było tylko 6% osób z wykształceniem średnim ogólnym, a 4% z wykształceniem wyższym, podczas gdy 37% posiadało wykształcenie poniżej podstawowego, 29% wykształcenie podstawowe, 11% zasadnicze zawodowe, 13% średnie zawodowe<sup>231</sup>.

Dyskusja w „Kierunkach” zawierała też wątek poboczny, ale pojawiający się w kilku wypowiedziach, były to mianowicie lektoraty łaciny na wyższych uczelniach, które miały zastąpić w pewnym stopniu utracone w szkole lekcje. „To nie to samo” – mówią prof. Kumaniecki, Stefan Kazikowski, klasycy, i prof. Bogusław Leśnodorski, prawnik. Szkolna edukacja dysponuje zdecydowanie większą liczbą godzin, lektorat daje znajomość języka zbyt powierzchowną, a nieraz, jak w wypadku prawa rzymskiego na I roku studiów, spóźnioną. Ponadto studenci bardziej skupiają się, inaczej niż uczniowie, na przedmiotach kierunkowych na wybranych studiach<sup>232</sup>.

Klasycy uderzali się też czasem we własne piersi. Redakcja „Kierunków” zamieściła list podpisany ST. Ż., Kraków, którego autor, nauczyciel łaciny, podkreślał ogrom pracy, którą trzeba włożyć, by uczynić lekcje tego przedmiotu atrakcyjnymi, żeby sama lekcja w klasie była jak najbardziej efektywna<sup>233</sup>. Także S. Kazikowski wskazywał na grzechy i szanse łacinników:

Zapewne starzy „rutyniarze”, uczący słówek odtąd-dotąd i egzekwujący li tylko *ablativus absolutus* i *nominativus cum infinitivo* wątpliwą oddali łacinę przysługę i być może przyczynili się do podważenia tego przedmiotu na terenie szkoły średniej. A jeśli tak jest, to w takim razie należy ustalić nowe normy i nauczać przedmiotu inaczej, w sposób zarówno pożyteczny, jak i interesujący. Uczniowie będą się garnąć do łaciny, jeśli przy niewielkim stosunkowo wysiłku otrzymają cenne elementy współczesnej kultury<sup>234</sup>.

Pragmatyczny profesor Kotarbiński wskazywał w swej wypowiedzi na możliwość obejścia problemu, skoro złu inaczej zaradzić się nie da:

Jak z tej sytuacji można by wyjść pozytywnie w stosunku do propozycji, którą robię na temat liceum klasycznego? Po prostu tytułem eksperymentu. Dzisiejszy ustrój szkolnictwa średniego nie wyłącza liceów typu eksperymentalnego. Mimo że mamy jednolity schemat liceów, jednakże są możliwości pełnego eksperymentowania. Toteż utworzenie liceum typu klasycznego mogłoby się zmieścić w dzisiejszym schemacie. Choćby właśnie na zasadzie eksperymentu. [...] To jest chyba głos humanistów u nas powszechny. Ja przynajmniej nie znam człowieka o poważniejszej kulturze humanistycznej, który by nie tylko nie był

<sup>229</sup> *Ibidem*, s. 53.

<sup>230</sup> *Ibidem*, s. 57. Jeszcze raz ten sam postulat w podsumowaniu, s. 65.

<sup>231</sup> *Ibidem*, s. 49 – 50.

<sup>232</sup> Sprawie funkcji lektoratów j. łacińskiego na studiach wyższych w związku z „utrata pola” w liceum poświęcili uwagę B. Nadel i S. Oświecimski w artykule *Nec mergitur*, „Meander” 1965, nr 9. Zwracali w nim uwagę na konieczność zróżnicowania programu nauczania tego języka ze względu na kierunek studiów, konieczność doskonalenia metodyki nauczania i przygotowania nowych skryptów.

<sup>233</sup> „Kierunki” 1967, nr 14 z 2 kwietnia.

<sup>234</sup> Kazikowski, *Topór nad sadem*.

zwolennikiem tej koncepcji, żeby istniało przynajmniej jedno takie liceum, ale który by nie bolał nad tym, że, niestety, takiego nie ma. I nie dziwił się, że go nie ma<sup>235</sup>.

Na taką furtkę dla tworzenia liceów klasycznych wskazywał też prof. Kumaniecki<sup>236</sup>, co wtedy się nie powiodło, ale korzystały z niej już niektóre licea, żeby ocalić łacinę jako przedmiot obowiązkowy<sup>237</sup>, a później także, żeby wprowadzać grekę jako przedmiot nadobowiązkowy. Profesor zalecał także pewien namysł, w niektórych bowiem krajach tzw. demokracji ludowej łacina właśnie odzyskiwała szanse na powrót do szkół. Powoływał się na przykład Czechosłowacji, gdzie ten język wracał do szkolnej edukacji po 12-letniej przerwie i ZSRR, gdzie zjazd filologów i archeologów klasycznych, który odbył się w Kijowie w 1966 r., wysunął postulat wprowadzenia łaciny do pewnej liczby szkół. K. Kumaniecki próbował także drogi mniej formalnej, by ratować języki klasyczne w szkole, choć nie przyniosło to rezultatu, o czym świadczy prywatny list skierowany do niego w maju 1967 r. przez Henryka Jabłońskiego, będącego wówczas ministrem oświaty i szkolnictwa wyższego<sup>238</sup>.

Redaktor Romuald Szpor, podsumowując dyskusję w „Kierunkach”, pytał z pewną przesadą, zapewne pod wpływem rozmowy z prof. Kumanieckim, czy renesans łaciny w Czechosłowacji i ZSRR nie powinien dawać do myślenia w Polsce. Zebrał w 5 punktach argumenty na rzecz nauczania łaciny, które wynikły z wypowiedzi uczonych i ludzi kultury:

1. argument przydatności zawodowej – łacina jest niezbędna w naukach humanistycznych, przyrodniczych, medycznych, w architekturze;
2. argument przydatności w zgłębianiu języków obcych, ale i języka ojczystego, ze znajomością bowiem jego gramatyki nie jest dobrze;
3. argument porządnego myślenia, tj. kształcenie umiejętności zwanego i logicznego sposobu wyrażania myśli w połączeniu z nabywaniem wiedzy o podstawowych gatunkach i stylach literackich;
4. łacina jako wprowadzenie do kultury europejskiej;
5. łacina jako drugi język narodowy, długo język kultury polskiej, pozwalający utrzymać ciągłość tradycji i więź z ojczystą historią<sup>239</sup>.

<sup>235</sup> T. Kotarbiński, *Trzeba umieć zużytkować możliwości*, „Kierunki” 1967, nr 11 z 12 marca. „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty” od końca lat 50. zalecał prowadzenie eksperymentów pedagogicznych i dydaktycznych. Profesor Kotarbiński, który jako dodatkowy przedmiot studiów na uniwersytecie we Lwowie wybrał filologię klasyczną, a po ich ukończeniu pracował przez kilka lat jako nauczyciel języków klasycznych w warszawskim gimnazjum im. Mikołaja Reja, wielokrotnie wypowiadał się na łamach różnych czasopism nt. nauczania łaciny i greki w szkole. Por. B. Brzuska, *„Zagrożone bastiony humaniorów”. Profesor Tadeusz Kotarbiński o kształceniu klasycznym i wychowaniu „porządnego człowieka”*, [w:] *Głosy filologiczno-filozoficzne na marginesie prac Profesora Juliusza Domańskiego w osiemdziesiątą piątą rocznicę Jego urodzin*, pod red. J. Kwapisza i W. Olszańca, Warszawa 2012. Jedną z osób, które mogły „się dziwić, że go [liceum klasycznego] nie ma” mógł być np. prof. Bogdan Nawroczyński, twórca katedry pedagogiki na Uniwersytecie Warszawskim w 1926 r., tuż po II wojnie organizator działalności UW i jego prorektor, który nawiązując do wypowiedzi prof. Kotarbińskiego, pisał: „Wśród tylu dyscyplin na szarym końcu, jak Kopciuszek, chowa się obecnie filologia klasyczna. Jeden prof. Tadeusz Kotarbiński upominał się o nią. Zupełne zaniedbanie filologii klasycznej w szkolnictwie średnim [...] odcina nas od kolebki naszej kultury i nie pozwala źródłowo badać naszej własnej przeszłości. Należy założyć choć jedno liceum klasyczne! [...] Mądrze i pięknie wystąpił! W pełni się pod tym podpisuję”. „Nowa Szkoła” 1967, nr 5, s. 3, wypowiedź w cyklu *O postęp pedagogiczny*.

<sup>236</sup> K. Kumaniecki, „Kierunki” 1967, nr 9 z 26 lutego.

<sup>237</sup> Podczas dyskusji nad reformą w 1962 r., kiedy rozważano jeszcze profilowanie szkół, doc. dr Stanisław Jodłowski, prorektor Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie, proponował wprowadzenie łaciny jako trzeciego języka obowiązkowego w profilu humanistycznym (obok rosyjskiego i zachodnioeuropejskiego) ze względu na udział łaciny w polskiej kulturze językowej i literackiej. AAN, MO, sygn. 4475, k. 582. W kilka lat później, na naradzie kuratorów w Ministerstwie Oświaty 17 kwietnia 1967 r. postanowiono, że niektóre licea otwierające trzy i więcej klas pierwszych mogą prowadzić w jednej z nich naukę j. łacińskiego jako trzeciego języka obowiązkowego. *Trudny rok 1967/1968*, „Nowa Szkoła” 1967, nr 6, s. 45. Nie było to jednak zjawisko powszechne.

<sup>238</sup> List znajduje się w zbiorach dra Jerzego Mańkowskiego, przekazany mu przez Helenę Kumaniecką.

<sup>239</sup> R. Szpor, *Werdykt*, „Kierunki” 1967, nr 12 z 19 marca.

Lata 70. i 80. przyniosły językom klasycznym w polskim szkolnictwie pewną poprawę sytuacji, co wiąże się z wprowadzeniem do liceów ogólnokształcących tak upragnionego w latach 50. i 60. zróżnicowania programowego. Łacina wróciła jako przedmiot obowiązkowy do klas o profilu humanistycznym, choć w niezbyt imponującym wymiarze nauczania 2 godz. w tyg. przez 4 lata. Ale dziś wydaje nam się to i tak wielkim bogactwem... W niektórych szkołach wprowadzono ją także do klas biologiczno-chemicznych, a nawet – zwykle jako przedmiot nadobowiązkowy – do klas matematyczno-fizycznych. Greka miała dużo trudniejszą drogę powrotną do szkoły; początkowo niektóre koła PTF organizowały kursy tego języka dla młodzieży szkolnej<sup>240</sup>, w końcu lat 60. dzięki staraniom lokalnych środowisk klasyków greka powoli zaczęła znajdować skromne miejsce w liceach – we Wrocławiu, Krakowie, Poznaniu, później w innych ośrodkach akademickich, o czym informowano w sprawozdaniach rocznych poszczególnych kół PTF. Najpierw był to przedmiot nadobowiązkowy, aż wreszcie, na początku lat 80., pojawiły się klasy o profilu klasycznym.

---

<sup>240</sup> Były to grupy tworzone z młodzieży różnych szkół, która dowiadywała się o takiej możliwości z ogłoszeń w prasie, radiu itp. Duże osiągnięcia miało w tym zakresie Koło Warszawskie PTF.

## STATYSTYKA

Szkoły licealne ogólnokształcące<sup>241</sup>

rok szkolny	liczba szkół (100%)	liczba szkół z łaciną →%
1956/57	816	614 → 75,2%
1960/61	841	657 → 78,1%
1964/65	863	339 → 39,3% <sup>242</sup>
1965/66	867	488 → 56,3%
1966/67	866	465 → 53,7%
1967/68	862	439 → 50,9%

Tu kończą się dane statystyczne tego typu, dalsze numery *Roczników* podają liczbę oddziałów szkolnych wg profilu kształcenia.

Oddziały szkolne w czteroklasowym LO<sup>243</sup>

rok szkolny	100%	oddz. klasyczne → %	oddz. humanistyczne → %
1973/74	13 342	x	804 → 6%
1974/75	13 899	x	1 209 → 8,7%
1975/76	14 289	x	1 465 → 10,3%
1976/77	14 082	x	1 583 → 11,2%
1977/78	13 327	x	1 550 → 11,6%
1978/79	12 451	x	1 435 → 11,5%
1979/80	11 515	x	1 315 → 11,4%
1980/81	10 853	x	1 183 → 10,9%
1981/82	10 978	11 → 0,10%	1 117 → 10,2%
1982/83	11 571	21 → 0,18%	1 107 → 9,6%
1983/84	11 920	33 → 0,28%	1 087 → 9,1%
1984/85	12 097	38 → 0,31%	1 070 → 8,8%
1985/86	12 178	39 → 0,32%	1 052 → 8,6%
1986/87	12 170	35 → 0,29%	1 042 → 8,6%
1987/88	12 497	38 → 0,30%	1 059 → 8,5%

Od r. szk. 1989/90 *Rocznik* nie podaje już takich danych.

<sup>241</sup> Na podstawie: *Rocznik Statystyczny Szkolnictwa 1944/45 – 1966/67*, Warszawa 1967. Wcześniejszych oficjalnych danych statystycznych dotyczących liceów i uwzględniających nauczanie języków klasycznych nie znalazłam. Dalsze numery *Rocznika* wychodziły częściej i podawały dane za rok lub 2 lata.

<sup>242</sup> To nagłe załamanie wiązałabym z ogłoszeniem w 1961 r. reformy, która lokowała łacinę wśród przedmiotów całkowicie nadobowiązkowych, takich jak chór szkolny i kółko sportowe. Wprawdzie reforma weszła do liceów dopiero w r. szk. 1967/68, ale dyrekcje wielu szkół zapewne pozbywały się klas z łaciną już wcześniej.

<sup>243</sup> Uwzględniłam tylko profile, w których uczniowie z pewnością uczyli się łaciny jako przedmiotu obowiązkowego, tj. profil humanistyczny i klasyczny. Łacina bywała też przedmiotem nauczania w klasach biologiczno-chemicznych, czasami w matematyczno-fizycznych, ale tego nie da się już uchwycić w statystykach.

### Uczniowie liceów ogólnokształcących

rok szkolny	100% uczniów	uczący się łaciny → %
1948/49, kl. IX <sup>244</sup>	56 430	40 477 → 76,8%
1956/57	189 128	64 089 → 33,9%
1960/61	250 751	90 894 → 36,2%
1964/65	396 406	92 849 → 23,4%
1965/66	417 307	83 633 → 20%
1966/67	314 901	59 666 → 18,9%
1967/68	298 781	40 865 → 13,7%
1968/69 <sup>245</sup>	304 503	uczący się łaciny obowiązkowo 24 327 → 8%
		uczący się łaciny nadobowiązkowo 24 463 → 8%
1969/70	302 810	uczący się łaciny obowiązkowo 8 634 → 2,85%
		uczący się łaciny nadobowiązkowo 26 063 → 8,6%

Po r. szk. 1969/70 *Rocznik* nie podaje już takich danych, uczniowie podzieleni są wg profili kształcenia.

<sup>244</sup> Wg AAN, MO, sygn. 1443, k. 20 – 48. Dane dotyczące łaciny podane zostały tylko dla tej klasy.

<sup>245</sup> Oprócz „zwykłego” *Rocznika statystycznego szkolnictwa* wyszedł wydany przez Departament Statystyki Oświaty, Kultury i Spraw Socjalnych rocznik pt. *Szkolnictwo. Tablice statystyczne. Szkoły ogólnokształcące w końcu roku szkolnego 1969/70*, nr 55, Warszawa, wrzesień 1970, podający dane za lata 1968/69 i 1969/70, a rozdziałający uczących się języków obcych na 2 grupy: uczących się języka jako przedmiotu obowiązkowego i nadobowiązkowego. Kończy się 11-lątka z łaciną jako jednym z języków do wyboru (wybór jednak czynił ten przedmiot obowiązkowym), zaczynają wchodzić klasy 4-letniego liceum, w których łacina jest już wyłącznie na prawach przedmiotu nadobowiązkowego (w r. szk. 1968/69 są to klasy I i II, w r. szk. 1969/70 klasy I, II, III).

### Uczniowie wg profili kształcenia<sup>246</sup>

rok szkolny	100%	profil klasyczny → %	profil humanistyczny → %
1973/74	470 105	x	29 104 → 6,2%
1974/75	482 699	x	41 854 → 8,7%
1975/76	471 594	x	47 658 → 10,1%
1976/77	452 246	x	50 315 → 10,7%
1977/78	420 973	x	48 138 → 11,4%
1978/79	389 319	x	43 790 → 11,2%
1979/80	363 831	x	40 585 → 11,2%
1980/81	345 214	x	36 364 → 10,5%
1981/82	336 511	330 → 0,10%	33 476 → 9,9%
1982/83	329 015	549 → 0,17%	31 132 → 9,5%
1983/84	326 085	803 → 0,25%	29 445 → 9%
1984/85	329 916	930 → 0,28%	28 738 → 8,7%
1985/86	337 563	933 → 0,28%	28 899 → 8,6%
1986/87	352 749	897 → 0,25%	30 056 → 8,5%
1987/88	372 604	1 102 → 0,30%	31 545 → 8,5%
1988/89	393 532	1 198 → 0,30%	32 940 → 8,4%
1989/90	414 099	1275 → 0,31%	33 345 → 8,1%
1990/91	444 597	1 222 → 0,27%	31 377 → 7,1%
1992/93	555 379	brak danych	55 071 → 9,9%
1993/94	601 864	brak danych	58 707 → 9,8%

<sup>246</sup> Liczba profili zmieniała się z biegiem lat, do początkowych: podstawowego, matematyczno-fizycznego, biologiczno-chemicznego i humanistycznego dołączył sportowy, później klasyczny, na końcu pedagogiczny.

## ARCHIWALIA – wykaz skrótów

AAN, Akta Kormanowej – Archiwum Akt Nowych, zespół Akta Żanny Kormanowej  
AAN, CKW PPS – Archiwum Akt Nowych, zespół Centralny Komitet Wykonawczy Polskiej Partii Socjalistycznej  
AAN, Kancelaria Sejmu II – Archiwum Akt Nowych, zespół Kancelaria Sejmu II kadencji  
AAN, Kancelaria Sejmu III – Archiwum Akt Nowych, zespół Kancelaria Sejmu III kadencji  
AAN, Kancelaria Sejmu IV – Archiwum Akt Nowych, zespół Kancelaria Sejmu IV kadencji  
AAN, Kancelaria Sejmu Ust. – Archiwum Akt Nowych, zespół Kancelaria Sejmu Ustawodawczego  
AAN, KC PPR – Archiwum Akt Nowych, zespół Komitet Centralny Polskiej Partii Robotniczej  
AAN, KC PZPR – Archiwum Akt Nowych, zespół Komitet Centralny Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej  
AAN, MO – Archiwum Akt Nowych, zespół Ministerstwo Oświaty  
AAN, PKWN – Archiwum Akt Nowych, zespół Polski Komitet Wyzwolenia Narodowego  
AAN, Skrzyszewski – Archiwum Akt Nowych, zespół Stanisław Skrzyszewski (spuścizna)  
Archiwum PAN – Archiwum Polskiej Akademii Nauk