

dr 1-4
ROK XXXII

STYCZEŃ — CZERWIEC

1945

RUCH PEDAGOGICZNY

KWARTALNIK

ORGAN WYDZIAŁU SPOŁECZNO-PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

1/2



NASZA KSIĘGARNIA

T R E S C N U M E R U

ARTYKUŁY	Str.
Od Redakcji	1
Kazimierz Mariański — Nowe perspektywy teorii pedagogicznej	6
Zygmunt Mysłakowski — Podwójna geneza procesu wychowawczego	23
Władysław Ozga — Problemy planowania w dziedzinie oświaty	41
N. K. Krupska — Dzieła Marksa, Engelsa, Lenina, Stałina, które powinny znać każdy nauczyciel	102
KRONIKA	
Zanna Kormanowa — Z radzieckich czasopism pedagogicznych	111
Ida Altszuler — Kronika pedagogiczna ZSRR	116
Drisz — Kronika niemiecka	119
Michał Ambros — Bibliografia pedagogiczna (1948)	125

Redaktor: Zygmunt Mysłakowski

Sekretarz Redakcji: Wacław Wojtyński

Skład Zespołu Redakcyjnego: Zanna Kormanowa, Aleksander Lewin, Kazimierz Mariański, Władysław Ozga, Ignacy Szaniawski, Michał Szulkin, Tadeusz Tomaszewski.

Adres Redakcji — Warszawa, Smulikowskiego 6/8, tel. 8-83-40, wewn. 62.

Adres Administracji — Warszawa, Smulikowskiego 4, tel. 8-83-40, wewn. 73

Członkowie ZNP otrzymują Ruch Pedagogiczny bezpłatnie, jeżeli zgłoszą zamówienie w ramach stałej opłaty członkowskiej na czasopisma pedagogiczne.

B-80101

Zakłady Graficzne „Nasza Księgarnia“ w Warszawie, Zam. 498

RUCH PEDAGOGICZNY

KWARTALNIK

ORGAN WYDZIAŁU SPOŁECZNO-PEDAGOGICZNEGO ZNP
POŚWIĘCONY TEORII WYCHOWANIA

Adres Redakcji: Warszawa, ul. Smulikowskiego 6/8.



OD REDAKCJI

Odczuwamy wszyscy brak nowej teorii pedagogicznej, odpowiadającej nie tylko ogólnym założeniom i zadaniom oświaty Polskiej Ludowej, ale i nowej praktyce, nowemu doświadczeniu szkolnemu, jakie nagromadziło w pracy naszych szkół czterolecie powojenne.

Nasze szkolnictwo walczy o ogarnięcie 100% dzieci w wieku szkolnym, o utrzymanie w szkole pełnych roczników i na poziomie klas starszych, o realizację nowych programów, o lepsze wyniki nauczania i skuteczniejsze metody wychowywania dla socjalizmu. Szkoła podstawowa walczy o wykarczowanie z życia i świadomości przeżytków liczej szkółki ludowej, namiastki oświatowej krzywdzącej najszersze rzesze pracujące, o przeistoczenie się w pełnowartościową organizacyjnie, programowo i metodycznie, obowiązkową i powszechną podbudowę wykształcenia całego narodu.

Nasze szkoły średnie przestały być oazami klasowymi, szkołami dla uprzywilejowanych — wypełnia je coraz bardziej wartki strumień dzieci robotniczych i chłopskich. Uzgodnione pod względem programów, związane organizacyjnie, szkoły średnie są na drodze do zespolenia się ze szkołami podstawowymi w jednolite 11-letnie szkoły średnie. Stają się one nie tylko — jak dotąd — drogą do uczelni wyższych, ale przygotowują także bezpośrednio do życia, do pracy zawodowej w aparacie gospodarczym, społecznym i politycznym, dając podstawy wykształcenia ogólnego, humanistycznego i politechnicznego. Coraz wyżej cenione przez środowisko robotnicze i chłopskie — stają się coraz bardziej szkołą średnią dla mas.

Nasze szkolnictwo zawodowe winno nareszcie podziżyć za naszą gospodarką. Rozbieżność, jaka istniała dotąd między tempem rozwoju gospo-

darki ludowej a rozbudową kształcenia zawodowego, między rozkwitem sił produkcyjnych a przestarzałą organizacją kształcenia kadr fachowych, między nowymi socjalistycznymi treściami w bycie a korporacyjno-cechowymi i kulacko-agrarnymi przeżytkami w systemie szkolenia zawodowego — zaczyna nareszcie znikać. Sprawa kadr dla Planu 6-letniego wkracza na realne tory.

Poprzez akcję SP sięgamy do szeregów tej młodzieży, której szkoła już zacyjnych podejmujemy obecnie likwidację analfabetyzmu. Ustawa państwowa zagwarantowała tryb i termin wykonania tej doniosłej pracy. Państwo ludowe szczerze przydzieliło etaty i kredyty budżetowe na generalną rozprawę z tym ponurym przeżytkiem społecznego i narodowego ucisku. z klęską społeczną, jaką jest analfabetyzm zwłaszcza w naszych warunkach ustrojowych. Demokracja ludowa, socjalizm — nie mogą współistnieć z analfabetyzmem.

Po dziesięcioleciach postulowania bez poważniejszych możliwości realnie ogarnia, której praca zawodowa jeszcze nie wchłonęła, której trzeba utorować z dalekiej wsi czy małego miasteczka krótkie i dogodne drogi w życie. Brygady SP dają młodzieży wykształcenie albo co najmniej przysposobienie zawodowe, dają konieczne dla zaktywizowania zawodowego minimum wiedzy, uświadamiają społecznie i politycznie, wskazują drogi do światopoglądu. Łącząc szkolenie i nauczanie z pracą wytwórczą, brygady SP wybrały najskuteczniejszą drogę wychowania socjalistycznego przez upowszechnienie tak zaniedbanej u nas dotąd kultury technicznej, przez podnoszenie poziomu kultury ogólnej i uświadomienia obywatelskiego młodzieży.

W szkołach pracy społecznej — rekrutując uczniów bezpośrednio od warsztatów — kształcimy kadry nowej robotniczo-technicznej inteligencji.

Na kursach przygotowawczych i latach wstępnych wyższych uczelni rośnie kadra robotniczo-chłopskiej inteligencji twórczej.

Tysiące i dziesiątki tysięcy pracowników szkoli się ideologicznie w partiach politycznych, w związkach zawodowych, w ZMP, w Zw. Sam. Chł., w LK.

Powstają wciąż nowe formy, nowe drogi, nowe metody pracy oświatowej. Cały nasz naród uczy się nowego bytu, nowego myślenia.

Po wojnie wyrosły nowe uczelnie wyższe, setki nowych szkół zawodowych i średnich, tysiące nowych szkół podstawowych, dziesiątki tysięcy nowych klas i nowych punktów szkoleniowych. Uczą w nich dziesiątki tysięcy nowych nauczycieli, kształcą się dziesiątki i setki tysięcy nowych odbiorców kultury, nowych gospodarzy kraju.

Nowy ustrój, wyzwalając siły produkcyjne narodu, umożliwił też i przyspieszył rozkwit nowej oświaty.

Ubiegłe czterolecie nagromadziło skarb, którego dotąd nie poznaliśmy należycie — doświadczenie pracy oświatowej w nowych warunkach. Umiejętne i zapobiegliwe zgromadzenie tego doświadczenia, jego metodyczne rozpracowanie, uświadomienie sobie i nazwanie tych kielków nowych koncepcji, nowych metod, nowych wartości pedagogicznych, jakie dojrzewają u nas, przede wszystkim zaś — w oparciu o dotychczasowy dorobek pedagogicznej myśli marksistowskiej — wykorzystanie olbrzymiego doświadczenia pedagogiki radzieckiej — oto nasza droga.

Ale obok najtroskliwszego gromadzenia kielków nowych wartości po to, by je poznać, hodować i upowszechnić, musimy — w trosce o nową pedagogikę — oczyścić nasz teren z chwastów fałszywych koncepcji, z gruzów zmurzałych teorii, z wszystkiego, co zawadza wyrastaniu nowego bytu.

Praca ta jest tym pilniejsza, im bardziej wzmagą się w skali światowej ofensywa sił reakcyjnych ogarniająca i dziedzinę oświaty, usiłująca poprzez szkołę zatruwać świadomość najszerzych mas. Praca ta jest tym wdzięczniejsza, im jaśniejszemu pedagogika krajów imperialistycznych zaciąga się w służbę wojennego szantażu i agresji.

Walkę z tymi siłami podjąć winniśmy na najbliższym nam terenie, na terenie pedagogiki.

Zmiany, które zaszły i zachodzą w naszym bycie, nie są li tylko zmianami ilościowymi — są zasadniczą jakościową przemianą. Zmiany, które zachodzą i zająć muszą w naszej psychice, winny im kroku dotrzymać. W dziedzinie teorii pedagogicznej chodzi o rewizję starych wartości i starych autorytetów, o wzbogacenie świadomości osiągnięciami nowej praktyki i nowej rewolucyjnej teorii.

Bo z czym szło do pracy, do szkoły starsze pokolenie pedagogiczne?

Panował kult zachodniej, zwłaszcza niemieckiej psychologii i teorii wychowania oraz anglosaskiej pedagogiki „eksperymentalnej”, obok najsłabszej znajomości pedagogiki słowiańskiej, zwłaszcza rosyjskiej, obok wyniosłej ignorancji teorii i praktyki radzieckiej oświaty. Niemiecka psychologia i pedagogika wraz z amerykańską ujawniły już w pełni swoje imperialistyczne oblicze — pora najwyższa, abyśmy spojrzeli krytycznie na autorytety pedagogiki burżuazyjnej, na Foerстера i Kerschensteinera, na Leya i Paulsena, na Boveta, na Washburna i Deweya. Pora poddać rewizji koncepcje Freuda i Adlera. Pora, byśmy poznali postępowe tradycje pedagogiki słowiańskiej, zwłaszcza rosyjskiej, a także czeskiej — Uszyńskiego, Bielińskiego, Czernyszewskiego i Komeńskiego. Pora, byśmy upo-

wszecznili idee pedagogiczne Krupskiej, rewolucyjną działalność proletariackiego wychowawcy Makarenki, budownictwo oświatowe ZSRR, wielkie osiągnięcia oświaty socjalizmu. Na uwagę naszą zasługują doświadczenia oświatowe krajów demokracji ludowej.

Nie wykonamy należycie tej pracy, jeśli nie poprzedzimy jej rzetelnym przestudiowaniem wkładu międzynarodowego ruchu robotniczego do oświatowego programu postępowej ludzkości. Klasycy marksizmu-leninizmu: Karol Marks, Fryderyk Engels, Włodzimierz Lenin, Józef Stalin — wypowiedzieli się niejednokrotnie w sprawach oświaty i wychowania, szkoły i nauki pedagogicznej. Programy rewolucyjnych partii robotniczych nie omijały nigdy tych zagadnień. W walce o socjalistyczną teorię pedagogiczną musimy poznać i przyswoić sobie te źródła. Pomogą nam one w jaśniejszym widzeniu i ściślejszym formułowaniu naszych zadań i postulatów. Nauczą patrzeć poprzez światopoglądowe kryteria na naszą pracę. Przyzwyczają do stosowania metody materializmu dialektycznego do dziedziny pedagogiki.

Pora, byśmy po nowemu, oczami zwycięskiej klasy robotniczej, spojrzeli na naszą własną tradycję oświatową, byśmy obnażyli reakcyjny rdzeń pedagogiki dwudziestolecia, zwłaszcza zaś ostatniego dziesięciolecia przedwojennego, byśmy poznali oświatowy program polskiego ruchu robotniczego i nawiązali w pełni do postępowych tradycji oświatowych polskiej reformacji, szlacheckiego racjonalizmu, mieszczańskiego postępu.

Nowej socjalistycznej kultury nie da się zbudować bez pełnego wykorzystania postępowych elementów kultury szlacheckiej czy mieszczańskiej. W dziedzinie pedagogiki trzeba znów sięgnąć do dzieł Andrzeja Frycza Modrzewskiego, do dorobku szkół kalwińskich i ariańskich, do racjonalistycznych tradycji Komisji Edukacyjnej, do antyfeudalnego sceptycyzmu Kollątaja, do postępowego humanitaryzmu Staszycy, do Stanisława Kostki Potockiego, do światoburczego i wolnomyślnego Poznania z lat „Wiosny Ludów”, do Karola Libelta i Ewarysta Estkowskiego; do postępowych tradycji pozytywistycznej Warszawy, do Szkoły Głównej i jej wychowanków; do Ludwika Krzywickiego, Mieczysława Brzezińskiego, J. Wł. Dawida; do początków nowej antykapitalistycznej, demokratycznej i ludowej, pośrednio czy bezpośrednio związanej z socjalizmem myśli pedagogicznej i oświaty — do Filipiny Płaskowickiej i Wacława Nalkowskiego, do „Nowych Torów” i Stanisława Kalinowskiego, do Władysława Spasowskiego, Stefana Rudniańskiego, Stefanii Sempołowskiej i całej polskiej lewicy nauczycielskiej.

W dziedzinie psychologii pedagogicznej przeciwstawiamy kultowi „osobowości”, wyizolowanej, autonomicznej, pozornie pozaczasowej i ponadklasowej — jednostkę w zorganizowanym zespole, konkretnie historycznie uwarunkowaną, współżyjącą i współpracującą w najbardziej płodnej i najbardziej twórczej symbiozie.

Teorii „środowiska” w tzw. socjologii wychowania, w teorii wysuwanej przez burżuazyjną socjologię i pedagogikę, ciężącej jak fatum na każdym poczynaniu pedagogicznym, limitującej pozornie niezmiennym i nieodwołalnym zespołem czynników dziedziczności każdy twórczy wysiłek, teorii rehabilitującej krzywdę klasową, podmurówującej dogmat niezmienności ustroju, wiecznego trwania kapitalizmu, przeciwstawiamy rewolucyjną praktykę radziecką i rewolucyjną twórczą teorię pedagogiczną socjalizmu, która uczy poznawać środowisko po to, by je przekształcać i zmieniać w procesie rewolucyjnej praktyki, a tym samym — psychicznie przetrwać.

Słepemu fatalizmowi tradycyjnych genetyków, konstytucjonalistów, psychoanalityków, behaviorystów itp., dla których człowiek jest igraszką ślepych sił biologicznych lub przypadkowych bodźców zewnętrznych, przeciwstawiamy obraz człowieka, który świadomie i w zorganizowanym zespole bierze własne losy w swoje własne ręce, który poznając coraz głębiej prawa przyrody uczy się coraz lepiej je opanowywać, coraz pewniej posługiwać się nimi dla swoich społecznych celów, dla celów budownictwa socjalistycznego, dla ukształtowania socjalistycznej świadomości mas.

Kazimierz Mariański

NOWE PERSPEKTYWY DLA TEORII PEDAGOGICZNEJ

Utworzenie Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej wywiera ogromny wpływ na wszystkie dziedziny naszego życia. Musi ono z natury rzeczy odbić się głośnym echem w pedagogice.

Całkowitą słuszność miał prezydent Bierut, gdy na Kongresie Zjednoczeniowym dał wyraz przekonaniu ogromnej większości ludzi naszego kraju, iż Kongres ten „otwiera nową kartę dziejów polskiego ruchu robotniczego i zarazem nową kartę dziejów narodu polskiego”. Że były to „wielkie, niezapomniane dni” nie tylko dla wielkiej przodującej partii w kraju, ale niemniej „głęboka nauka, niewyczerpane ożywcze źródło idei dla olbrzymiej większości naszego narodu”.

Bo był to Kongres partii, która żywi zdrową i osiągalną ambicję „być myślą, natchnieniem, dumą, drogowskazem i sumieniem naszego narodu”, która ma usprawiedliwione poczucie, że posiada dość siły, by „przeobrazić, ulepszyć, wzbogacić i uszlachetnić życie całego narodu”.

Przeświadczenie to oparte jest na realnych przesłankach. Jedyna, powstała z zespolenia partia klasy robotniczej jest bowiem zwartą siłą „prześiąknętą najwyższą ideą, jaką stworzyła ludzkość”. Gruntowała ona wielkie, wspaniałe osiągnięcia swych członków i narodu polskiego na niewzruszonych podstawach marksizmu-leninizmu, na tychże podstawach teoretycznych będzie przodować w daleko jeszcze większej mierze w budownictwie Polski Socjalistycznej.

Jest czołowym, zorganizowanym oddziałem, sztabem tej klasy, która nie może wyzwolić siebie i budować dla siebie lepszego jutra, jeśli go nie buduje dla całego ogółu, dla każdego człowieka pracy.

Marksizm-leninizm nie jest dla klasy robotniczej czymś z zewnątrz narzuconym, nie jest modną czy oficjalną teorią, wobec której ustosunkowała by się nieufnie, pełna oporów wewnętrznych. Siedemdziesięciolecie bogatych doświadczeń proletariatu polskiego dostarczało ciągłego, coraz bardziej przekonującego świadectwa słuszności genialnej nauki Marksa, Engelsa, Lenina i Stalina. Cztery trudne, ale jakże pouczające lata gospodarzenia w Polsce Ludowej, które cechował przede wszystkim twórczy entuzjazm mas ludowych, jeszcze mocniej utwierdziły w przekonaniu, że jest to jedyna filozofia zgodna z rzeczywistością, wskazująca, jak tę rzeczywistość coraz skuteczniej dla szczęścia ludzkiego przekształcać.

Prezydent Bierut podkreślił dobitnie, że patriotyzm proletariacki nie jest patriotyzmem frazesu, ale czynu. To bodaj najbardziej wyróżnia klasę robotniczą, a przede wszystkim jej awangardę PZPR. Między słowem, przyrzeczeniem, planem a czynem, realizacją nie ma przepaści; hasła nie są czekami bez pokrycia. Oto rękojmia, że zasady marksizmu-leninizmu zostaną zastosowane do każdej dziedziny życia, tu i ówdzie co prawda z pewnym opóźnieniem ze względu na specjalne trudności, ale zwyciężyć muszą w ostatecznej instancji wszędzie. Są to bowiem zasady jedynej naukowej filozofii, zasady odpowiadające potrzebom wszystkich ludzi pracy. „Kongres nasz jest widomym znakiem braterstwa robotników, chłopów pracujących i inteligencji w walce o sprawiedliwość społeczną” — stwierdził prezydent Bierut.

Marksizm-leninizm jest bojowym zawołaniem partii, liczącej półtora miliona członków, wśród nich zaś setki tysięcy chłopów i dziesiątki tysięcy inteligencji. Poza szeregami PZPR uciera się coraz szybciej przekonanie, że tylko socjalizm naukowy może być drogowskazem dla kraju, który naprawdę pragnie postępu, potęgi, świetlanej przyszłości. Podzielają to przekonanie odpowiedzialni przywódcy i masy członkowskie ruchu ludowego.

„Towarzyszyć w marszu do socjalizmu, to znaczy uzbroić swój umysł w nową metodę myślenia, to znaczy poznać naukowe podstawy socjalistycznego światopoglądu, to znaczy intensywnie pracować nad sobą” — brzmi deklaracja Rady Naczelnej Stronnictwa Demokratycznego z 8 lutego br.

Związek Nauczycielstwa Polskiego zdecydował stanąć wraz z resztą swych braci z kilkumilionowej rzeszy związkowej na gruncie marksizmu-leninizmu i na tym gruncie chce współpracować przy rozwijaniu teorii pedagogicznej i wypracowywaniu praktyki pedagogicznej.

Nauce pedagogicznej, nauczycielstwu polskiemu, wszystkim, którzy chcą się przyczynić do tego wielkiego dzieła, Kongres Zjednoczeniowy, jego uchwały i wskazania, deklaracja programowa PZPR otwierają rozległe, dotąd niedosiężne możliwości.

POŁOŻYC KRES EKLEKTYZMOWI

Na Kongresie nie omawiało się teorii pedagogicznych, nie rozważało, oczywiście, specjalnych zagadnień wchodzących w zakres pedagogiki. Jednak nie ma ani jednego fundamentalnego problemu dla teorii pedagogicznej, który by nie został tam choćby pośrednio postawiony i w zasadniczych rysach wytyczony.

W filozofii i pedagogice burżuazyjnej dużym powodzeniem cieszą się kierunki podające się pompatycznie za wyższą syntezę, przewyciężającą jakoby przeciwstawność dwóch biegunów filozoficznych: materializmu i idealizmu. Stanowią one odpowiednik Blumowskiej „trzeciej siły” w polityce, próbującej rzekomo godzić interesy kapitału z interesami mas pracujących, w rzeczy samej zaś będącej najlepszą osłoną bezwzględnego wyzysku tych mas przez monopol kapitałistyczne. „Instrumentalizm” Deweya i „eksperymentalizm” jego ucznia Kilpatricka mają odgrywać tę właśnie rolę. Ich głosiciele wyraźnie solidaryzują się z „trzecią siłą”, „środkową linią” w socjologii i polityce. Krytykują oni zarówno (delikatnie, nieszkodliwie) kapitalizm, jak i (z całego serca) socjalizm.

W naszej pedagogice, w szkolnictwie, na odcinku oświatowym grasował do niedawna dość swobodnie eklektyzm, skłonność do godzenia ideologii wstecznej, burżuazyjnej z marksizmem-leninizmem, dążenie do łataniny i klecenia. Wytwarzało to klimat niezdrowy, nie sprzyjający wypracowywaniu naukowych podstaw pedagogicznych, paczący i dezorientujący praktyków. Na niebezpieczeństwo to wskazało plenum lipcowe i sierpniowe KC PPR (r. 1948).

To wielce ujemne dla pracy nad teorią pedagogiczną zjawisko wynikało nie tylko z tego faktu, że przebudowa psychiki i podbudowa naukowa nowej praktyki przez nową teorię spóźnia się — z reguły — za przemianami ustrojowymi.

Źródłem były również wahania w polityce. Mówił o nich na Kongresie m. in. min. Berman: „Partia nasza, mimo słusznej zasadniczo linii, nie uchroniła się od mętnych definicji, które dopiero później odsłoniły swe

szkodliwe ostrze. W miarę jednak zaostrzania się walki klasowej krystalizowała się istota demokracji ludowej i jej najważniejszej cechy”.

Min. Berman wskazał na konieczność „dalszej, nieustannej ofensywy przeciw pozycjom wroga klasowego”, przeciw socjaldemokratycznej ideologii burżuazyjnej, a również przeciw pozostałościom piłsudczyzny i dmowszczyzny.

Prezydent Bierut w swym podstawowym referacie zadał druzgocący cios dość szeroko rozpowszechnionemu mniemaniu, jakoby Polska stanowiła kompromis, „swoisty pomost między kapitalistycznym Zachodem a socjalistycznym Wschodem”, jakoby droga nasza do socjalizmu zasadniczo odbiegała od leninowskich wskazań.

„Demokracja ludowa nie jest formą syntezy czy trwałego współzycia dwóch różnorodnych ustrojów społecznych, lecz jest formą wypierania i stopniowej likwidacji elementów kapitalistycznych, a zarazem formą rozwijania i umacniania podstaw przyszłej gospodarki socjalistycznej” (Prezydent Bierut). Demokracja ludowa spełnia podstawowe funkcje dyktatury proletariatu. Rozwija się ku socjalizmowi w zaostrzającej się walce. Taką demokrację może budować skutecznie jedynie rewolucyjny i jednolity ruch robotniczy, a nie potworek, jakim byłaby synteza proletariackiego i burżuazyjnego nurtu w ruchu robotniczym.

Polski ruch robotniczy „poprzez wzniesienia i odpływy, tragiczne załamania i odrodzone nadzieje, klęski i zwycięstwa, wielotysięczne ofiary i bohaterstwo”, wyciągając wszystkie wnioski z 55 lat rozłamu dopracował się do jedności wyższego, trwałego i twórczego typu, jedności, która wynika z bezwzględności zwycięstwa nurtu proletariackiego, rewolucyjnego, marksistowskiego nad prawicowym, nacjonalistycznym, burżuazyjnym nurtem.

Teraz mocniej niż kiedykolwiek pojmuje robotnik polski słowa Stalina, cytowane w referacie Prezydenta: „Tu nie chodzi o pieniądź. Chodzi o istnienie zasadniczych rozbieżności, wynikających w toku walki klasowej proletariatu. Nie ma i nie może być „linii środkowej” w sprawach natury zasadniczej. Albo jedno, albo drugie zasady mogą być wzięte za podstawę w pracy partii. Linia „środkowa” w sprawach zasadniczych, to „linia” zaśmiania głów, „linia” ideowego wyradzenia się partii, „linia” ideowej śmierci partii”.

Bardzo ostro stosował Lenin ten słuszny osąd w sprawach ideologicznej nadbudowy. Pisał on w podstawowym dziele filozoficznym: „Materializm i empiriokrytycyzm”: „Realści i im podobni „pozytywiści“, „machi-

ści”, „pragmatyści” itd. wszystko to stanowi nędzną kaszę, godną pogardy partię środka w filozofii, płaczącą w każdym konkretnym zagadnieniu kierunek materialistyczny i idealistyczny. Próby wyskoczenia poza te dwa rdzenne kierunki nie zawierają nic innego prócz szarlatanstwa ugodowego”.

Kongres Zjednoczeniowy otwiera nowy etap walki z reakcyjnymi teoriami, które lubią się stroić w piórka postępowości. Odtąd nie ma miejsca dla żadnych zgniłych kompromisów. Odtąd prawo obywatelstwa w pedagogice mogą zyskać idee legitymujące się swą naukowością, wytrzymujące nieubłaganą próbę materializmu dialektycznego.

RZEKOMA „AUTONOMIA“ WYCHOWANIA

Ideologowie burżuazji, nie wyłączając teoretyków jej pedagogiki, starają się odwieść masy pracujące od rewolucyjnej walki, od gotowania się do szturm na kapitalizm. Między innymi propagują oni teorię „autonomii szkoły”, która daje obraz wszechmocnej szkoły, mimo że działa jak gdyby w próżni społecznej, wychowuje młodzież na uboczu. Dopiero po przejściu specjalnej tresury, wymyślonej przez opatrnościowego teoretyka — młodzież owa przekształci w cudowny jakiś sposób społeczeństwo. Dewey i Kilpatrick gromadzą wszelkie możliwe argumenty, by wmawiać, że jedyną drogą do usunięcia jakichkolwiek bolączek, że panaceum na wszelkie choroby społeczne — to wychowanie rzekomo ponadklasowe, wyodrębnione ze społecznych zależności.

Kilpatrick oświadcza wręcz: „Wykształcenie — to szerokie i przestronne schody, po których stopniowo się wznosząc, może k a ż d y A m e r y k a n i n dojść aż do stanowiska prezydenta”. Osłe uszy burżuazyjnej klasowości podobnej teorii stają się widoczne, gdy Kilpatrick perswaduje klasie robotniczej Stanów Zjednoczonych w zbiorcu „Filozofie pedagogiczne”: T y l k o tą drogą (drogą wychowania) bezprawni członkowie „grupy” (tj. społeczeństwa) mogą osiągnąć lepsze życie dla wszystkich”.

Przeciwko fałszywej i szkodliwej teorii uzdrowienia kapitalizmu przez „neutralne” wychowanie wystąpili Marks i Engels, gdy utopijni socjaliści — nie dostrzegając rewolucyjnej, twórczej siły społecznej, która obali kapitalizm, przeocząc klasę robotniczą — żyli tą iluzją.

Lenin w przemówieniu o „sukcesach i trudnościach władzy radzieckiej” (1919 r.) sztychował z utopii takiego rozkładania walki o socjalizm na raty, polegającego na tym, by „początkowo wychować kryształowo czystych, wyuczonych znakomicie pięknoduchów”, a potem — w drugim, zupełnie

oderwanym od pierwszego etapie — budować socjalizm przy pomocy tych właśnie idealnych indywiduów. Lenin nazywa to pogardliwie „pensjonarską zabawą w socjalizm”. „My chcemy stworzyć socjalizm razem z tymi ludźmi, których wychowuje kapitalizm, których psuje i deprawuje, ale którzy również hartują się w ostrej z nim walce... a nie z tymi, którzy będą wychowani w ciepłarni”.

Genialni teoretycy socjalizmu zwalczali Fouriera, Owena i im podobnych jako utopistów. Tym energiczniej zwracali oręż swej bezlitosnej krytyki przeciw epigonom burżuazyjnym, którzy nie mają złudzeń, ale zupełnie świadomie przeinaczają rzeczywistość w obronie ustroju krzywdy, gwałtu i wyzysku. Socjaliści utopijni chcieli wychowywać budowniczych socjalizmu poza społeczeństwem kapitalistycznym, z którego, oczywiście, wyskoczyć nigdzie nie mogli. Dzisiejsi propagatorzy „autonomii szkoły” świadomie pragną wprowadzić w błąd, zweeksłować masy z toru solidarnej walki o ustrój sprawiedliwości społecznej na manowce tchórzliwego, zwodniczego reformizmu.

Trzeba być albo nieuleczalnym szaleńcem, albo perfidnym oszustem, by nakłaniać do wiary w przerodzenie kapitalizmu drogą wychowania w szkole kapitalistycznej, będącej jednym z najważniejszych narzędzi panowania klasowego króli finansowych.

„Im bardziej kulturalne jest burżuazyjne państwo, tym bardziej wyszukanie będzie ono kłamać twierdząc, że szkoła może stać poza polityką i służyć społeczeństwu jako całości. W rzeczy samej szkoła została przekształcona kompletnie w narzędzie klasowego panowania burżuazji, przeniknął ją kastowy duch burżuazyjny, miała na celu dać kapitalistom usługowych niewolników i sprawnych robotników... Starła się ona nawet rolę powszechności nauczania zredukować do gromadzenia pokornych i pojętych sług, wykonawców ich woli... nigdy nie dbając o to, by szkołę uczynić kuźnią osobowości (nadklasowej)”. (Mowa na II Wszechrosyjskim Zjeździe Nauczycieli-Internacjonalistów w 1919 r. — Lenin.)

WIELKA ROLA W OGÓLNYM MARSZU

Kongres Zjednoczeniowy PZPR nie głosił hasła „autonomii szkoły”. Nie obiecywał nauczycielstwu, że będzie „państwem w państwie”, że to ono samo dokona przewrotu społecznego, że ma monopol na inżynierię młodych dusz.

Kongres Zjednoczeniowy włączył oświatę i kulturę, potrzebę ich rozkwitu w ogólny plan pochodu ku socjalizmowi. Zdawać się może, że obni-

zył lot tych dziedzin, a w gruncie rzeczy — ściąga tylko z mgieł i obłoków na twardy grunt rzeczywistości. Nadaje właśnie przez to dopiero mocy i wagi odcinkowi oświatowemu.

Szef sztabu gospodarczego min. Minc podkreśla, że „znaczne podniesienie poziomu dobrobytu, oświaty i kultury szerokich mas pracujących” jest „nieodłącznym składnikiem, koniecznym elementem zbudowania fundamentów socjalizmu”.

Prezydent Bierut za „najważniejsze i zarazem najbardziej zaszczytne zadania partii”, za „podstawowe zadanie naszego pokolenia” uważa „upowszechnienie wiedzy i kultury” i wzywa do „mobilizacji wszystkich sił” dla przyspieszenia tego procesu. Dążymy przecież do „Polski świątłych i szlachetnych ludzi”.

Min. Skrzyszewski nazywa walkę o wyniki nauczania „sprawą ogólnopolską, gospodarczą, kulturalną, tzn. ważną sprawą partyjną”.

Szkoła — nie ciepłarnia, ale ogromnej wagi organ demokracji ludowej — wywiera duży wpływ na kształtowanie „przyszłości narodu”, tej generacji, która będzie budowała socjalizm, gdy starsze pokolenie przygotowuje warunki do urzeczywistnienia tego dzieła.

Im dalej posuwać się w kierunku socjalistycznym, tym bardziej rośnie rola oświaty i kultury.

Świadczy o tym wymownie przykład ZSRR.

„Przed nami stoi twierdza — mówił Stalin do członków Zw. Młodzieży Komunistycznej na VIII Zjeździe w r. 1927 — ...nauka z różnorodnymi rozgałęzieniami wiedzy... Tę twierdzę musi zdobyć młodzież, skoro naprawdę chce być budowniczym nowego życia, jeżeli pragnie stać się istotną następczynią starej gwardii”.

Do tych, którzy nie rozumieją ogromnej wagi oświaty dla socjalistycznego marszu naprzód, skierował te namiętne słowa A. Żdanow, świetny teoretyk leninizmu, gromiąc brak czujności ideologicznej czasopism „Gwiazda” i „Leningrad”:

„Sądzą nieraz, że jeżeli idzie na szmelc coś w produkcji, albo nie został wykonany plan dostarczenia artykułów pierwszej potrzeby lub dostaw drzewa — udzielenie nagany za to jest rzeczą naturalną. Jeżeli jednak braki zachodzą w dziele wychowania młodzieży, to można je zlekceważyć. A tymczasem, czy to nie gorsza wina, niż niewypełnienie produkcyjnego programu lub zerwanie produkcyjnego zadania?”

Według Zdanowa „pierwsze miejsce wśród naszych trosk, to troska partii i rządu o szkołę, o dzieci... Gdy wypadnie mówić o podrastającym pokoleniu, czuje się poryw, by ten temat ująć w wiersze”.

Ile WKP(b) przywiązuje wagi do zagadnień szkolnych, nawet bardzo — wydawałoby się — specjalnych, dalekich od zainteresowań męża stanu, niech świadczy fakt, że jej Komitet Centralny zabierał kilkakrotnie głos nie tylko w sprawie rozpanoszenia się burżuazyjnych, rozkładowych nowinek w rodzaju planu daltońskiego, metody projektów, pedologii itp. W r. 1934 najwybitniejsi teoretycy bolszewicy: Stalin, Kirow i Żdanow napisali wyczerpującą, druzgocącą recenzję jednego z podręczników historii powodując gruntowne polepszenie na tym odcinku.

Szkolnictwo i pedagogika w kraju, którym kieruje klasa robotnicza, nie otrzymuje podejrzanego „autonomii”, korzysta za to w całej pełni z nie słabnącego i wciąż rosnącego zainteresowania państwa, z pieczy naczelnego czynnika politycznego, mobilizującego szerokie rzesze ludzi pracy wokół potrzeb rozwojowych szkolnictwa.

Zamiast urojonego piedestału, stawianego na grząskim błocie w ustroju ucisku, otrzymuje ono rozległe, nieprzejrzone przestworza wciąż doskonalszego kształtowania „nadziei kraju”.

NIE PRZYSTOSOWANIE, A TWÓRCZE BUDOWNICTWO

Dewey zakreślał swej pretensjonalnej „autonomii wychowania” ogromnie wąski zakres działania, gdyż „wychowanie jest środkiem koniecznym do z a c h o w a n i a społeczeństwa”, do „włączenia młodzieży do tych samych przyzwyczajęć, których siła stanowi przeważającą część konstytucji człowieka”. Przystosowanie do istniejącego ustroju kapitalistycznego — oto cel szkoły. Dewey tak rozrzutny w barwach, którymi maluje ponętny obraz „samodzielności”, „niezależności” wychowania, staje się nagle nieślychaniem skąpy. Zgadza się na takie jeno zmiany, których można „dokonać przy minimalnie bezużytecznej zatracie sił, zniszczeń i niepotrzebnego rozprzężenia”.

Tego rewolucyjnego „rozprzężenia” kapitalizmu przez klasę robotniczą boi się Dewey jak ognia. Jego uczeń Kilpatrick oświadcza bez ogródek: „Jeżeli sprawy pogorszą się ostatecznie, należy wybrać raczej faszyzm, niż dyktaturę proletariatu”.

Oto, jakimi widokami darzą pedagoga piewcy „autonomii wychowania”!

A oto społeczne ramy, w jakich pracuje pedagog w kraju szczerzej demokracji, która nie ukrywa politycznego charakteru swej szkoły, wręcz przeciwnie, uważa go za przedmiot dumy. Zasłużonej, godziwej dumy. „Tysiąc lat liczy historia naszego narodu — powiedział Prezydent Bierut zagajając Kongres Zjednoczeniowy. — Przez tysiąc lat lud pracujący budował Polskę w pocie czoła, niczego nie pragnąc prócz sprawiedliwości. Ale sprawiedliwości w Polsce nie było, jak nie było jej na całym świecie. Sprawiedliwość dla ludu była tylko marzeniem, a rzeczywistością był ucisk i krzywda. Nadeszła chwila, aby odwrócić koło historii i nadać mu właściwy kierunek: niech toczy się ku pożytkowi wszystkim”.

PEDAGOGIKA STAJE SIĘ NAUKĄ

Burżuazyjne teorie pedagogiczne pretendują do miana tworców naukowych. Na tym terenie panuje jednak przedziwna nerwowość i gorączkowość. Co kilka lat, a nieraz częściej zjawia się nowy prorok z „zapiętym na ostatni guzik” systemem pojęć, gotową receptą. Przy jej pomocy obiecują oni kolejno uleczyć świat kapitalistyczny, który, ku ich zgorszeniu, murszeje jednak i gnije coraz bardziej.

Krzątanina owa ma na celu ukrycie nieubłaganej prawdy: niemocy naukowej burżuazyjnych teoretyków. Wszystkie te pseudo-nowoczesne „odkrycia” są wydobywaniem z lamusa historii coraz to sędziwszych przesądów, są dreptaniem na miejscu, które — na mocy nieprzejednanego prawa dialektycznego — staje się cofaniem wstecz.

Personalizm, tak bardzo popularny zwłaszcza w reakcyjnych kościołach protestanckich Ameryki, w ujęciu np. Flewellinga (Creative Personality) uznaje za jedynie możliwy do przyjęcia „m i s t y c z n y t y p r e a l i z m u”. Wszechświat w wizji tego „naukowca” to „spólnota duchów”, przy czym każdy przedmiot nieożywiony też posiada „duszę”. Więc nawrót aż do animizmu, do wierzeń dzikich przodków. By osłonić stagnację i gnienie, zmienia się nazwy tych „systemów” i wprowadza nowe, cudaczne terminy jak „rekonstrukcja”, „emergency” itp., by łatwiej ukryć pod ich pyszną formą jałowość treści. Dewey pragmatyzm swego mistrza Jamesa prezentuje jako „instrumentalizm”, a Kilpatrick, uczeń Deweya, przerabia go na „eksperymentalizm”. Lub doczepia się do starzyzny przędrostek „neo”, sugerujący nowoczesność, ostatni krzyk nauki.

Lapidarnie a trafnie ujął te łamańce filozoficzne i pedagogiczne prof. B. Bychowski w nrze 8 „Bolszewika” z 1948 r.: „Ich „empiryzm” wrogi

jest doświadczeniu, „racjonalizm” pozostaje w krzyczącej niezgodzie z rozumem, „pozytywizm” nienawidzi wszystko, co istotnie pozytywne w nauce, „pragmatyzm” szydzi z wniosków, wysnutych z praktyki społecznej, „realizm” zniekształca rzeczywistość, „krytycyzm” usprawiedliwia najbardziej skostniałe dogmaty, a przeróżne szkółki, których nazwa rozpoczyna się od ulubionego „neo”, wywłóczą na światło dzienne wszelki stary śmieć metafizyczny”.

Sytuacja jest tak przejrzysta, że niejeden z owych „teoretyków” przyznaje, iż burżuazja nie zdolna jest pracować naukowo w dziedzinie pedagogiki. Dewey w „Źródłach nauki wychowania” (The Sources of a Science of Education 1929) pisze: Ponieważ nauka pedagogiczna nie posiada prawa (!), na których by mogła się oprzeć, to znajduje się ona w tym pierwotnym stanie próby, które stawia przed niezbędnością stosowania szerokich i owocnych hipotez”.

Jest to otwarte wezwanie do całkowitej samowoli i „radosnej twórczości”, do bezpodstawnego teoretyzowania, wyzbycia się odpowiedzialności za to, co się pisze. Byleby efektownie i jak najwięcej ezoterycznej nomenklatury. Byleby jak najdalej od rzeczywistości, od nauki.

Swą bezpłodność podają burżuazyjni pedagogowie za słabość nauki. Karzeł Kilpatrick w „Zrekonstruowanej teorii procesu pedagogicznego” gromi olbrzyma — naukę pisząc: „Współczesna nauka wykazuje, że stałość stosunku przyczyna-skutek nie jest bardzo dokładna, że to raczej przeciętna statystyczna”. Personalista, W. E. Hocking (Science and the Idea of God) łaskawie przyznaje nauce taką oto rolę: „dowieść z całkowitą jasnością twierdzeń teistycznych”.

Jak to wszystko odległe od wspaniałego sformułowania Lenina, że „nauka nie ma pozostać martwą literą lub modnym frazesem, ale wejść w krew, przekształcić się całkowicie w element składowy bytu”. To język kraju twórczego, kraju zwycięskiego pochodzenia nauki, kraju Lenina, Stalina, Miczurina i Łysenki.

„Platforma połączeniowa Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej pragnie oprzeć się twardo i zdecydowanie na zasadach nauki marksistowsko-leninowskiej” — powiedział Prezydent Bierut.

„Mistycznym elementom w światopoglądzie przeciwstawimy światopogląd oparty na podstawach nowoczesnej wiedzy o świecie” — zapowiedział min. Skrzyszewski.

Stanowisko to godne jest narodu, który wydał Kopernika i Skłodowską, który zmierza ku socjalizmowi.

Ostatnie dziesięciolecie przynoszą dowody rozłam i degradacji burżuazyjnej teorii pedagogicznej. Jednocześnie jesteśmy świadkami nieustannego procesu rozwoju naukowej, marksistowskiej pedagogiki proletariackiej.

Pedagogika, która teraz dopiero staje się nauką, musi być budowana jak wszystkie inne dziedziny wiedzy ludzkiej. Jej problemy nie mogą być raz na zawsze rozstrzygnięte w postaci systemu idealnie zwartego, samowystarczającego, będącego finałowym uwieńczeniem wyczerpanej już głębi w postaci zakończonego systemu genialnej jednostki. Doznają one natomiast coraz dokładniejszego opracowania w miarę rozszerzania się zasięgu doświadczenia.

„Nie chodzi już we wszystkich dziedzinach o to, żeby wysnuwać z głowy związki między zjawiskami, lecz o to, aby je wykrywać w faktach” — oto naczelné wskazanie, wypowiedziane przez Engelsa w jednym z klasycznych dzieł marksizmu „Ludwik Feuerbach i zmierzch klasycznej filozofii niemieckiej”.

Nie o ostateczną, absolutną prawdę, nie o kres wysiłków naukowych ma się kusić pedagog-naukowiec. Żmudnie, krok za krokiem będzie się kształtował jego dziedziną, w badawczej pracy, w przyczynkach setek, tysięcy uczonych. Jak każda inna gałąź nauki badania jej posuwać się będą szybciej od czasu do czasu przez skok, przez wkład odkrywcy wielkiego talentu.

„Z punktu widzenia współczesnego materializmu”, tj. marksizmu — stwierdza z dialektyczną precyzją Lenin w arcydziele filozoficznym marksizmu „Materializm i empiriokrytycyzm” — historycznie względne są granice zbliżenia naszej wiedzy do obiektywnej, absolutnej prawdy, ale bezwarunkowym (bezwzględnie pewnym) jest istnienie tej prawdy, bezwzględnie pewne jest to, że zbliżamy się do niej”...

„Historycznie uwarunkowane są kontury obrazu, ale bezwzględną prawdą jest to, że obraz ten odtwarza obiektywnie istniejący model. ...Każde odkrycie jest krokiem naprzód bezwzględnie obiektywnego poznania”.

Tylko ta droga rokuje poważne rezultaty. Pedagogika bierze rozbrat z niedoścignionym i złudnym marzeniem uchwycenia w jednym rzucie, za jednym genialnym zamachem całokształtu trapiących ją problemów, przestaje upędać się za ostatnim słowem, przepojona trzeźwością i skromnością materialistyczną. Właśnie dzięki temu nabiera ona wielkiego rozpędu, wzbogaca się wciąż o nowe, trwałe już nabytki, a przed nią rozpóciiera się bezkresne pole dalszych osiągnięć.

Revolucja, która przeoruje gospodarke ludową i socjalistyczną, która czyni w niej krytykę i samokrytykę głównym motorem działania, tę krytykę i samokrytykę, które każą łamać wszystkie „nienaruszalne” normy, przekraczać plany, wznosić produkcję na coraz to wyższy zarówno ilościowo, jak jakościowo poziom, rewolucja ta przerzuca się na podbudowę ideologiczną, przybiera kształty „rewolucji kulturalnej”, na którą kładł taki nacisk min. Minc.

Stare skostnienia i skrzepy myślowo-uczuciowe, gruz ideologiczny, opory, szranki, stawiane pędowi do rozkwitu nauki pedagogicznej, do twórczego kształtowania praktyki szkolnej, będą coraz energiczniej i skuteczniej usuwane z drogi rozwoju, ze szlaków narastającego postępu.

Oczywiście musi panować w pedagogice, jak w każdej nauce, system, dyscyplina, ale dostatecznie giętkie, by wchłonąć nowe nabytki. Podstawy, fundamenty winny być, naturalnie, wyjątkowo mocne, by wytrzymać napór wciąż wyżej wznoszącego się gmachu wiedzy.

Tak uzbrojeni możemy wyruszać śmiało na najostrożniejszy bój, na najodleglejsze wyprawy, pokusić się — w określonych warunkach — nawet o rozbudowę, wzmocnienie podstaw.

Oto, jak sztywno i niemilosiernie Stalin ze wszystkich zarozumiałców i wygodniśców, którzy by chcieli żyć tak, jakby nadszedł kres ewolucji, którzy pragną mieć na wszystkie zagadki ostateczne odpowiedzi, poukładane pedantycznie po różnych szufladkach.

„Śmieszne byłoby żądać, żeby klasycy marksizmu opracowali dla nas gotowe rozwiązania wszystkich bez wyjątku zagadnień teoretycznych, które wylonąć się mogą w każdym poszczególnym kraju po upływie 50 — 100 lat, po to, byśmy my, potomkowie klasyków marksizmu mieli możliwość spokojnie wylegiwać się na piecu i przeżywać gotowe rozwiązania. Możemy jednak i powinniśmy żądać od marksistów-leninowców naszej doby, żeby się nie ograniczali do wyuczenia się na pamięć pewnych ogólnych twierdzeń marksizmu, żeby wnikali w istotną treść marksizmu, żeby nauczyli się brać pod uwagę doświadczenie dwudziestoletniego istnienia państwa socjalistycznego, żeby nauczyli się wreszcie, opierając się na tym doświadczeniu i biorąc za punkt wyjścia istotną treść marksizmu, konkretyzować pewne ogólne twierdzenia marksizmu, precy-



z o w a ć j e i u d o s k o n a l a ć... Czego nie zdążył zrobić Lenin, winni uczynić jego uczniowie". (Referat sprawozdawczy na XVIII Zjeździe WKP(b), marzec 1939 r.)

KORZYSTANIE Z OSIĄGNIĘĆ RADZIECKICH

Trentowski marzył kiedyś o filozofii specyficznie słowiańskiej jako o najwyższej fazie w rozwoju myśli filozoficznej. Jego usiłowania w kierunku stworzenia takiego systemu musiały się — z natury rzeczy — skończyć fiaskiem, jak wszelkie poszukiwania idealnych, zwornikowych, szczytowych osiągnięć. Utopijność ich, ponadto, polegała na wprowadzeniu pierwiastka rasowości, mesjanizmu słowiańskiego.

Przewagi, wzoru należy szukać na odmiennej, społeczno-gospodarczej podstawie. Socjalizm jest najwyższym typem ustrojowym. Ideologia, nauka, pedagogika, tworzone dla zwycięstwa tego ustroju i wzbogacane przez kształtowanie dalsze tego ustroju, stanowią niewyczerpane źródło natchnienia i wiedzy dla każdego, komu drogą jest wychowanie dziecka na wszechstronnie rozwiniętego człowieka.

Nie dziw, że przede wszystkim będziemy zwracali swe oczy w stronę, skąd idzie tak ożywczy prąd naukowy, że „pełną garścią będziemy korzystać z pedagogicznych i naukowych doświadczeń Kraju Rad, z jego socjalistycznej praktyki” (z przemówienia mih. Skrzyszewskiego na Kongresie Zjednoczeniowym).

Kolosalne zdobycze ZSRR, przyjaźń niezłomna dziesiątków ras i narodów, udział twórczy dziesiątków milionów w formowaniu nowego ustroju, opartego na najgłębiej pojętym humanizmie, coraz mniejszy przedział między pracą fizyczną a umysłową, niebywale zwycięstwa nad przyrodą, wymuszanie na niej zmian, tworzenie na wielką skalę wciąż nowych gatunków roślinnych i zwierzęcych, ten o niebywałym rozmachu i owocności eksperyment dziejowy, w którym już i my w pewnym stopniu uczestniczymy — oczyściły grunt z wielu teorii i teoryjek, których przeznaczeniem było lec kamieniem na drodze postępu. Jakże można dziś mówić o nieubłaganej dziedziczności, o niezmienności instynktów, o niepodatnej na wpływy, wciąż tej samej naturze człowieka? Natywizm i sporo innych przesądów, wbijanych tyle lat w nasze mózgi, poległo niesławną śmiercią w nierównych zapasach z Herkulesem — ludem pracy, budującym socjalizm:

Jesteśmy dziś w pedagogice „ubożsi” o wiele pozornych, fikcyjnych zagadnień, wolni od wielu hamulców.

Jesteśmy jednocześnie niepomierzenie bogatsi o pozytywne zdobycze socjalistycznej pedagogiki, wznoszącej podwaliny wychowania w odmiennych zgoła od kapitalistycznych warunkach bytu, uogólniającej olbrzymie doświadczenie milionów nauczycieli radzieckich.

Nie potrzebujemy zaczynać wszystkiego od nowa. Na odwrót. Najważniejsze zręby są już gotowe.

Pedagogika radziecka znajdowała się na początku swej drogi w o wiele gorszej sytuacji. Rozporządzała ona ogólną, naukową podstawą, wnioskami pedagogicznymi, wyciągniętymi przez klasyków socjalizmu: Marksa, Engelsa i Lenina (wszechstronny harmonijny rozwój, politechnizacja, polityczność wychowania, waga społeczna wychowania itp.)

Kultura proletariacka nie mogła wyskoczyć nie wiadomo skąd, jako wymysł, wysnuty z głowy. Wesprzeć się trzeba było śmiało o teoretyczne podstawy ojców socjalizmu i budować cierpliwie na tych podstawach.

Partia rządząca żywo się interesowała wychowaniem. Socjalizmu jednak jeszcze nie było. Brakowało własnej praktyki, tak bezcennego źródła teorii. „Od żywego postrzegania do abstrakcyjnego myślenia, od niego zaś do praktyki — oto dialektyczna droga poznania prawdy, poznania obiektywnej rzeczywistości” — tak powstaje, wzbogaca się i sprawdzona zostaje teoria według Lenina.

Pedagogika radziecka miała do rozporządzenia materiał, zostawiony z burżuazyjnej przeszłości. Należało go umiejętnie i bardzo ostrożnie wykorzystać dla nowych potrzeb. „Punktem wyjścia nauki, wychowania i wykształcenia młodzieży musi być materiał, pozostawiony nam przez dawne społeczeństwo. Możemy budować komunizm jedynie na podstawie tej sumy wiedzy, organizacji i instytucji, z tymi rezerwami sił ludzkich i środków, które pozostały nam po dawnym społeczeństwie” — pouczał młodzież radziecką Lenin na III Zjeździe Komsomolu.

I dodał: „Kultura proletariacka powinna być konsekwentnym rozwinięciem zasobów wiedzy, które ludzkość stworzyła w warunkach ucisku społeczeństwa kapitalistycznego, społeczeństwa obszarniczego, społeczeństwa biurokratycznego... Nie można stać się komunistą nie przyswoiwszy sobie tego, co nagromadziła wiedza ludzka... której wynikiem jest sam komunizm”.

Ale Lenin podkreśla równocześnie, że chybione byłyby wszelkie wysiłki, gdyby spuściznę po klasowych ustrojach przyjmowało się w postaci pierwotnej, bezkrytycznie. „Jedynie przekształcając w za-

sadniczy sposób nauczanie, organizację i wychowanie młodzieży”, tylko przez przyjęcie od dawnej szkoły „tego jedynie, co nam jest potrzebne” — dążymy do socjalistycznego celu.

WŁASNE TRADYCJE POSTĘPOWE

Pedagogika polska będzie w pełni korzystać z wyników badań naukowych radzieckich, tej niewyczerpalnej skarbnicy doświadczenia socjalistycznego.

Nie zlekceważy ona również własnych tradycji, pomna jednak, że „patriotyzm — to... uczucie przywiązania do postępowych dziejów narodu... dumna z najlepszych jego tradycji” (Prezydent Bierut) i że „tylko wzniosłe tradycje chcemy pielęgnować i rozwijać” (min. Berman).

W Polsce Ludowej to, co było ongi udziałem „wybranych”, „luminarzy” trafia dziś do izb robotniczych i pod chłopskie strzechy. Nasz historyczny, trwały, postępowy wkład w ogólnoludzką kulturę, w walkę o wolność i postęp znajduje dostęp do wielu milionów. „Szczycimy się tym dorobkiem i czynimy go własnością nie uprzywilejowanych grup, jak dawniej, nie szlachty czy elity burżuazyjnej, lecz własnością mas pracujących, własnością całego narodu” (Prez. Bierut).

Pedagogika polska zbada dokładnie spuściznę po postępowych wychowawcach naszego kraju.

Korzystać z przeszłości trzeba jednak przezornie i umiejętnie, trzeba wyżyć się zbyt daleko posuniętego i bezkrytycznego pietyzmu nawet w stosunku do poglądów naszych poprzedników, pionierów demokracji i socjalizmu.

Należy poświęcić wiele czasu historii m. in. „po to, aby ustrzec się wczorajszych i dzisiejszych błędów, aby lepiej zobaczyć, lepiej ukształtować, zrobić lepszym dzień jutrzejszy” (min. Berman).

Pedagogika nasza nie może tracić z oczu tego faktu, że „najbardziej twórczym ruchem, jaki wzbogaca kulturę narodu i świata — to ruch robotniczy, jego ideologia” (Prez. Bierut). Baczna obserwacja tego ruchu twórczego, entuzjazmu pracy, aktywnego udziału mas ludowych w życiu społecznym, współzawodnictwa socjalistycznego, współuczestnictwo własne w budowaniu Polski Socjalistycznej, przemiany społeczne, jakie zachodzą na skutek przebudowy gospodarczej i kulturalnej — to niezmiernie wdzięczne i obszerne pole badań dla naukowca-pedagoga.

Istnieje jeszcze jedno tworzywo dla teorii pedagogicznej, które w miarę czasu będzie nabierać coraz większego znaczenia. To praktyka polskich nauczycieli, obdarzonych inicjatywą wychowawczą, stosujących śmiało zasady socjalistyczne na powierzonym im posterunku.

Polska Zjednoczona Partia Robotnicza stoi na stanowisku, że o wartości szkoły decyduje nauczyciel, jego postawa, przygotowanie ideowe i fachowe, jego praca.

W Polsce nie ma miejsca na teorie „obumierania szkoły”, na spychanie w cień wychowawcy jako w najlepszym razie — wyłącznie doradcy młodzieży, jako „konsultanta” w ograniczonej ilości kłopotów dziecięcych. Tak stawia sprawę pedagogika burżuazyjna. Kilpatrick np. pisze (Pedagogiczne filozofie, 1943 r.): „Program nauczania nie może być określony naprzód... Każde dziecko na tyle jest skomplikowane (gdzie indziej mówi nawet o „niezłębionej i niewytłumaczalnej naturze dziecka”), z taką trudnością mieści się w szablonowych (!) ramkach, że nie jesteśmy w stanie przewidzieć, co ono będzie robić... Dlatego powinniśmy rozwiązać ręce dzieciom, dać im swobodę. Sytuacja, która nas uczy, nauczy i ich”. I wreszcie: „W charakterze nauczycieli powinniśmy dążyć do tego, by stawać się coraz bardziej zbędnymi”. Zamiast nauczyciela — wszechmocna „sytuacja”. Zamiast przewodnika, jasno widzącego cel wyznaczony przez społeczeństwo i kierującego uczniów według niego — rozpasanie żywiołowe.

Modny we Francji R. Cousinet („Une méthode de Travail Libre par Groupes”, 1945) na tyle jest łaskawy wobec wychowawcy, iż uważa, że czasami się on przydaje, bo „nie zawsze będzie nauczyciel szkodliwy”.

W systemie demokracji radzieckiej i ludowej nie odruch, a świadomość, nie żywioł, a organizacja, nie niedojrzałość, ale znajomość gruntowna swego zadania decyduje o wartości.

Prezydent Bierut w końcowej części swego referatu kongresowego cytował z naciskiem Stalina: „Trzeba nareszcie zrozumieć, że ze wszystkich istniejących na świecie kapitałów najcenniejszym i najbardziej decydującym kapitałem są ludzie, kadry...”

Kadry decydują o wszystkim”.

Kongres Zjednoczeniowy zajmował się gorąco sprawą podniesienia poziomu ideologicznego i fachowego nauczycieli, aktywizacji kół nauczycielskich, polepszeniem bytu materialnego, zapewnieniem wychowawcy dzieci i młodzieży takiej pozycji w społeczeństwie, jakiej nigdy nie mógł dotąd posiadać.

Z tym wiąże się ściśle twórczość nauczycielska. W miarę wzrostu przygotowania naukowego i zawodowego, w miarę przyswajania sobie zasad marksizmu-leninizmu, w miarę pogłębiania się świadomości, jak odpowiedzialne i ważne staje się ich zadanie społeczne, coraz większa liczba nauczycieli będzie próbować siły swego lotu, nadawać ogólnym pedagogicznym wytycznym swoiste, nowe zastosowanie.

Min. Skrzyszewski mówił na Kongresie Zjednoczeniowym o konieczności „popularyzowania naszych najlepszych nauczycieli”. Chodzi przede wszystkim o to, by opracowywać doświadczenie tych „najlepszych nauczycieli”, czynić je dorobkiem ogólnym, wzbogacać naszą naukę pedagogiczną.

W warsztatach pracy nauczycielskiej dzieć się będzie coraz więcej interesujących zjawisk, które obowiązkiem nauki pedagogicznej jest przekładać na język teorii. Trzeba to zrobić oczywiście z maksimum ścisłości, bo „w pedagogice — jak słusznie sądzi N. Krupska — w niemniejszym stopniu, niż w innych dziedzinach, trzeba dobrze przemyśleć wszystko nowe, sprawdzić, doświadczyć”. Ale podkreśla ona również, że te z nowych zdobyczy, które są cenne, należy utrwalić.

W ogromnej masie wysiłków praktycznych przeszło statystycznej armii nauczycielskiej, wysiłków, coraz konsekwentniej i zapamiętalejłożonych dla doskonalszego kształtowania budowniczych socjalizmu, znajdziemy wiele szlachetnego kruszcu. Z każdym rokiem będzie go coraz więcej i coraz lepszej jakości.

Naukę pedagogiczną czeka żmudna, długotrwała praca. „Od teoretycznego poznania ogólnych zasad socjalizmu do umiejętności ich praktycznego zastosowania w konkretnej sytuacji politycznej... jest dystans dość odległy, wynikający z braku doświadczenia”, ostrzega Prezydent Bierut.

Mamy wszakże wszelkie szanse po temu, by poczynić poważne kroki w kierunku dostarczenia wychowawcom dzieci i młodzieży uzbrojenia pedagogicznego. Będziemy popełniać wiele błędów, ale potrafimy je szybko naprawiać, wsłuchani bacznie w głos praktyki, konfrontując wszelkie założenia ogólne z konkretną rzeczywistością.

Zygmunt Mysłakowski

PODWÓJNA GENEZA PROCESU WYCHOWAWCZEGO

I

Spółeczeństwo aktualnie istniejące jest — mówiąc najogólniej — zespołem grup i osób powiązanych z sobą siecią najrozmaitszych stosunków i działań wzajemnych.

Stosunki te i działania są częściowo dziełem historii, tj. samego człowieka, a częściowo wyznacza mu je czynnik przyrody. Zależność człowieka od przyrodniczych warunków sama ulega zmianie w toku historii: na miejsce prostej zależności (dyktatu natury) wysuwa się coraz bardziej zależność złożona i pośrednia, polegająca na coraz wzrastającym procesie świadomego przeobrażania przyrody, korzystania z jej sił uprzednio przewidywanego, planowanego, przygotowanego. W pewnym sensie można powiedzieć, że rozwijająca się w toku historii praca człowieka zmienia i przyrodę, i samego człowieka w stosunku do niej: zmienia jego byt społeczny. W miarę jak człowiek uczy się panować nad siłami przyrody, uniezależniając się od ich dyktatu, wzrasta znaczenie drugiego czynnika: zależność od bytu społecznego — od tej jedynej w swoim rodzaju specjalizacji swej formy istnienia, jaką człowiek wytworzył i z której utrwaleniem i rozwinięciem w ciągu dalszym współdziała.

Jak społeczność istnieje w czasie, jak trwa, mimo wymieralności wszystkich osobników, stanowiących dzisiejszą społeczność? Oczywiście różród osobników jest podstawą tego trwania, tak jak istnienie gatunku jest założeniem społeczności. Ale społeczeństwo nie jest gatunkiem, ani różród nie jest kontynuacją społeczności. Społeczność jest bytem o określonej

strukturze i gdyby odebrać mu tę zasadę porządkującą, zniszczyć jego strukturę, mielibyśmy już zgoła inną społeczność.

Rozród jest warunkiem trwania społeczności, ale nie wystarcza do odtwarzania się całości zjawiska: reszta leży w odtwarzaniu się i przebudowywaniu struktury. Temu właśnie zadaniu służy wychowanie.

Mieliśmy więc następujące strony zjawiska:

1. rozród;
2. przekazywanie technik zaspokajania potrzeb, narzędzi i form pracy wytwórczej;
3. przekazywanie wszelkich stosunków społecznych, rozwiniętych na podłożu istniejącej techniki produkcyjnej;
4. przekazywanie dóbr kulturowych jako zasobu zastanego;
5. wychowanie jako technika społeczna, wchodząca w skład każdego z powyższych procesów, przy czym należy zwrócić uwagę, że procesy zaznaczone pod 2, 3 i 4 są procesami społecznymi, gdy w p. 1 mamy do czynienia z procesem społecznym o podłożu biologicznym.

Przekazywanie technik i dóbr kulturowych nie jest ani prostym, ani biernym przekazywaniem istniejących rzeczy. Wprawdzie każda działalność techniczna, a nawet artystyczna posługuje się przedmiotami materialnymi (narzędziami) i do wytwarzania przedmiotów materialnych prowadzi, jest jednakże jasną rzeczą, że istota wytworu kulturowego nie tkwi w jego budowie fizycznej czy chemicznej, lecz w sensie społecznym, w jakim przedmiotu tego używamy. Obraz, podobnie jak maszyna lub narzędzie, jest przedmiotem materialnym. Jest kawałkiem deski lub płótna, pokrytego farbami; lecz właściwy sens obrazu polega z jednej strony na komunikowaniu przez artystę przy pomocy obrazu pewnych ujęć rzeczywistości, sytuacji, stanów psychicznych lub idei, które nie są tylko jego prywatnymi przeżyciami, lecz, zgodnie z głębokim oczekiwaniem artysty, są także na drogach uczuć i idei innych ludzi; komunikując pewne treści pewnym ludziom artysta wchodzi z nimi w określone związki psychospołeczne.

Przekazywanie zmaterializowanych wytworów kultury nie zawiera w sobie automatycznie ich zrozumiałości; przekazując komuś (lub następnemu pokoleniu) narzędzia, dzieła sztuki itp. nie mamy żadnej gwarancji, że zostaną one zrozumiane w ich właściwym sensie, dopóki nie postaramy się o to, ażeby ci, którzy będą dziedziczyć dobra, nauczyli się także posługiwania nimi, odczytywania ich właściwego sensu, oceniania ich wartości.

a także wyrobili w sobie wewnętrzną potrzebę obcowania z różnymi dziełami, nie mającymi bezpośredniej wartości dla ich materialnego życia.

W sumie wszystkie dobra kulturowe, te, które mają bezpośrednią użyteczność (dla wyżywienia, ochrony przed klimatem itd.), jak i te, które stanowią złożony układ nadbudów (stosunki prawne i polityczne, pojęcia naukowe, wierzenia, wartości etyczne czy estetyczne) — obok swego materialnego odpowiednika w realnym układzie stosunków produkcyjno-społecznych mają pewną swoistą strukturę. Ta struktura dóbr nie dziedziczy się bezpośrednio ani na drodze dziedziczności biologicznej, ani na drodze przekazu fizycznego, lecz musi być w każdej jednostce ludzkiej, w każdym pokoleniu, odbudowywana na nowo. Społeczeństwo nie ma trwania niezmiennego, lecz jest raczej każdorazowym wynikiem procesu, w którym zachodzi nieustanna przemiana, znikanie i powstawanie. Lecz proces ten nie jest chaosem, zaczynaniem wszystkiego od nowa. Nowa społeczność tworzy się wciąż i trwa na podłożu starej.

Wychowanie, nauczanie, kształcenie — są to różnorodne nazwy na oznaczenie różnych stron procesu reprodukcji układu nadbudów struktury społeczności.

Rozród i opieka nad potomstwem stanowi jeden czynnik trwania społeczności; wychowanie w sensie reprodukcji dawnej lub narastającej struktury zbiorowości — drugi. Oba te czynniki działają razem i wzajemnie się uzupełniają.

II

Procesy wychowawcze składają się więc z dwu wątków historycznie różnego pochodzenia, które przewijają się równocześnie przez różnorodne struktury społeczne od społeczeństw pierwotnych po formy społeczne dzisiejsze. Żaden z tych wątków nie zanika, pozostają one w różnym stosunku do siebie, znaczenie jednego lub drugiego wzrasta lub maleje, zawsze jednak istnieją i zawsze są zmuszone do pewnego kompromisu z sobą.

Gdy zatem stawiamy pytanie, jaka jest genęza wychowania, musimy wziąć pod uwagę tę podstawową dwoistość. Jak wiemy, polega ona na tym, że pewna grupa faktów wychowawczych jest związana z opieką nad potomstwem jako tendencją organiczną i psychologiczną zarazem, rozpowszechnioną szeroko w świecie istot żyjących, której człowiek jest tylko szczególnym wypadkiem; druga grupa faktów mówi nam zupełnie o czym innym: o sposobach przekazywania struktury duchowej społeczności mło-

demu pokoleniu, bez czego samo społeczeństwo nie mogłoby istnieć w czasie, trwać.

Typową formą dla pierwszej grupy jest dyada¹⁾: matka — dziecko, a co za tym idzie wychowanie macierzyńskie. Typowa dla drugiej jest szkoła i organizacja szkolna jako najbardziej planowa, najlepiej dająca się kontrolować, najszybciej działająca forma wychowania społecznego, jakkolwiek ani nie najważniejsza, ani nie jedyna.

Żadna z tych dwu grup nie daje się sprowadzić do drugiej: bylibyśmy na manowcach, gdybyśmy usiłowali zrozumieć i wytłumaczyć procesy zachodzące w wychowaniu szkolnym przy pomocy obserwacji robionych nad rodziną (ściślej: wychowaniem macierzyńskim) i na odwrót.

Geneza wychowania macierzyńskiego leży w faktach bio- i psychologicznych; daje się ona prześledzić daleko w głąb państwa zwierząt. Istotą tego wychowania jest z jednej strony ochrona dziecka w najszerszym znaczeniu tego słowa: daje mu ona na całą przyszłość podstawy ufności i poczucie zabezpieczenia; z drugiej strony matka jest źródłem wielu bodźców rozwojowych, płynących z emocjonalnego podłoża. Nie ma tu jeszcze procesów uspołeczniających w ciśniejszym, specyficznym znaczeniu tego słowa, ale jest coś, co przecież stanowi punkt wyjścia dla tych dalszych, właściwych form uspołecznienia; tym punktem wyjścia jest utworowanie drogi dla małego dziecka do wiązania się w ogóle z drugim człowiekiem; tutaj kształtuje się pierwsze pozytywne rozwiązanie podstawowego problemu człowieka: ja i mój-bliźni. Rozwiązanie tego problemu w granicach dyady nie jest jeszcze oczywiście rozwiązaniem problemu znacznie szerszego, problemu stosunku wewnętrznego do społeczności (grupy czy związku grup). O grupie w ciśniejszym znaczeniu można mówić dopiero począwszy od więzi powstającej w obrębie trzech osób; trzeci członek triady jest świadkiem, który obiektywizuje sytuację psychospołeczną, jeszcze całkowicie niemal subiektywną w obrębie więzi dwuosobowej. Wiemy wszyscy z codziennego naszego doświadczenia, jaka głęboka różnica zachodzi pomiędzy obcowaniem dwu osób a obcowaniem trzech.

Reakcja matki na odruchy zadowoleniowe dziecka wszczepia mu pozytywne uczucia. W ten sposób przed dzieckiem otwiera się droga do najwcześniejszego stopnia uspołecznienia: pozytywnego, biorącego a równocześnie i darzącego nastawienia wobec drugiego człowieka.

1) dyada — stosunek psychospołeczny dwu osób, który wyodrębniam od właściwych grup.

Więć psychologiczna, która tutaj powstaje, jest bardzo swoista. Idąc za terminem zaproponowanym przez psychiatrę H. S u l l i v a n a będziemy w dalszym ciągu nazywali ją e m p a t i ą. Jest to co innego, niż emocja sympatii. Sympatia (= współodczuwanie) zakłada pewnego rodzaju różność partnerów i współzależność ich reakcji. Empatia jednak jest zależnością jednokierunkową: zakłada ona, że jeden z partnerów wszystko daje (niekiedy nawet życie w obronie drugiego) — w zamian niczego nie żądając. Jeżeli nawet zdarza się, że rodzice traktują dziecko jako rodzaj banku, do którego wkład starań ma się oprocentować w przyszłości w formie opieki nad ich starością, to tego rodzaju nadbudowę utylitarzną nie uważam za identyczną z empatią¹⁾.

Dla stosunku empatycznego podstawowe są dwa fakty: 1) całkowita niemal bezradność i zależność noworodka od opieki zewnętrznej; 2) czynności opiekuńcze osoby dorosłej, którym towarzyszą specyficzne uczucia czułości i poczucie zobowiązania. Stosunek ten zachodzić więc może nie tylko w układzie matka-dziecko, lecz w różnych układach zastępczych: karmicielka — dziecko, piastunka — dziecko, wreszcie wszędzie tam, gdzie wobec dziecka występuje osoba znacząca. Dlatego też rolę empatyczną może objąć w dalszych latach życia dziecka ojciec, ktoś z rodziny zastępczej lub jakakolwiek inna osoba, jeżeli zajdą po temu odpowiednie warunki.

Wynikiem powyższego związku dla życia psychicznego dziecka jest utworzenie dokoła niego atmosfery maksymalnego poczucia bezpieczeństwa i ufności. Jest to bowiem stosunek uczuciowo najbardziej pozytywny, pozabawiony wszelkich elementów wrogości, chęci krzywdzenia i zawiści. Ten kapitał podstawowy ufności ma głębokie znaczenie dla całej przyszłej postawy życiowej człowieka, przede wszystkim zaś dla przyszłego kształtowania się społecznienia. Istota od zarania krzywdzona nie może łatwo rozwinąć sobie pozytywnego ustosunkowania do ludzi: albo załamie się ona przyjmując postawę poddania się losowi i rezygnacji („Jack” Daudeta), albo wyrodzi się w istotę podstępną, nieufną, jeżeli nie mściwą.

Dlatego to w późniejszym życiu, w okresach głębokich załamań się człowiek dorosły wraca chętnie do „kraju lat dziecińczych”, który urasta w nim do wymiarów jakiejś legendy o złotym wieku dzieciństwa, gdzie, jak

1) Więć empatyczna natomiast została przedstawiona z nie pozostawiającą nic do życzenia wyrazistością w utworze J e a n R i c h e p i n a: L a G l u (= lep). Schemat tego utworu jest następujący: kochanka żąda od mężczyzny największej ofiary — serca matki. Mężczyzna zgadza się na ten okrutny dar; lecz kiedy niesie go w rękę, poślizguje się i upada. Wtedy serce mówi do niego: czyś sobie nie zrobił krzywdy, mój synu?

powiada Mickiewicz, „rzadko płakał, a nigdy nie zgrzytał”, gdzie człowiek przez życie „biegł jak po łące, a znał tylko kwiecie miłe i piękne, jałowite rzucił, ku pożytecznym oka nie odwrócił”. „Od serca mi jej było tyle ciepła i tyle światła, że mi dziś słoneczniej, niż gdybym w Boga się patrzył najwieczniej” — mógł Słowacki powiedzieć o swej matce raczej niż o Ludwice Śniadeckiej (na którą przeniósł tylko swe uczucia wobec matki).

Jest oczywiście spora doza iluzji w tego rodzaju wymarzeniach. W promieniach „złotego wieku dzieciństwa” wiele rzeczy wydaje się piękniejsze, niż były w rzeczywistości: krajobrazy dzieciństwa, nic nie znaczące fragmenty ogrodu lub domostwa, skrzypiące schody (u Daniłowskiego „Z minionych dni”) itd. są nasycone jakimś szczególnym urokiem¹⁾. Sama jednak ta iluzja wydaje się świadczyć o istnieniu czegoś w naszych emocjach, co ją tworzy. Co do mnie, wysuwam przypuszczenie, że tym czymś jest właśnie empatyczny związek z matką i uczucie to irradjuje ze swego pierwotnego przedmiotu na wszystko, co miało styczność z domem, z owymi nic nie znaczącymi przedmiotami, świecącymi teraz obfitym promieniowaniem wczesnodziecięcej atmosfery ufności i bezpieczeństwa. Świadczyć się zdaje o tym także inny fakt, zaobserwowany przeze mnie po wojnie: mianowicie bardzo duża ilość utworów lirycznych z 1945/47 roku poświęconych matce; jak gdyby ludzie, przeszedłszy przez strefę burzy, odczuwali potrzebę zanurzenia się w atmosferę pogody i ciszy, która właśnie w tej formie wspomnieniowej znalazła swe iluzoryczne zaspokojenie²⁾.

W jego umyśle powstają nowe elementy dla przyszłego pojmowania i ustosunkowania się do niej. Od powodzenia tych pierwszych kroków społecznienia (czy też pre-ustosunkowania) zależy w pewnej mierze całe późniejsze rozwiązanie — już u dorosłego — najbardziej podstawowego, naj-

1) Profesor W. H., psycholog, opowiedział mi fakt znamieny. Przyszedł on na świat w Piotrkowie, którego następnie przez długie lata nie oglądał. Już jako dojrzały człowiek przeżywał wielokrotnie jeden i ten sam typ snu. Snął mu się ów Piotrków, ale przeistoczony w jakieś baśniowo piękne miasto. Trzeba było dopiero tam kiedyś pojechać, ażeby skonfrontować uludę z rzeczywistością, co położyło wreszcie kres owemu zwidzeniu sennemu.

2) Pragnąłbym tutaj zaznaczyć, że więź psychologiczna, o której tu mówię, nie ma podłoża seksualnego, a więc nie jest równoznaczna z freudowskim kompleksem Edypa. Jest to pierwsze przeżycie społeczne dziecka w obrębie stosunku: „ja” i „ty”, neutralne seksualnie przeżycie drugiej osoby. Jeżeli w pewnych wypadkach dołącza się tutaj aspekt seksualny, jak to jest widoczne np. z pamiętników Stendhala, to jest to zagadnienie odrębne. O braku podłoża seksualnego w więzi empatycznej

bardziej dramatycznego problemu życiowego: stosunku do społeczności¹⁾).

Z właściwą jednak formą stosunku społecznego — na stopniu bardzo jeszcze pierwotnym — nasze dziecko spotyka się po raz pierwszy w grupie dziecięcej, więc prawdopodobnie dopiero w przedszkolu, później nieco — w szkole. Rozróżnić tu należy znowu dwie odrębne kategorie stosunku społecznego: 1) obcowanie w grupie równowiecznej i 2) obcowanie w obrębie organizacji przedszkolnej czy szkolnej, obejmującej nowe czynniki, mianowicie: stosunek do nauczyciela-wychowawcy, do treści zajęć, do planowego rozkładu dnia, wreszcie do materialnej podstawy, jaką jest własna klasa, budynek szkolny, ogród.

Wyodrębnienie młodzieży od rodziny, utworzenie grup równowiecznych, poddanie ich specjalnemu oddziaływaniu w myśl interesów społeczności — oto trzy podstawowe cechy szkoły jako zjawiska społecznego. Zmieniają się formy szkoły, zmienia się treść nauczania, zasadnicza funkcja szkoły i wychowania społecznego przez szkołę — przynajmniej w dotychczas nam znanych formach społeczności — pozostaje ta sama. Uzupełnia ona prokreację (rozmród) drogą przekazywania młodemu pokoleniu struktury duchowej społeczności, zapewniając tym samym już nie trwanie gatunku, lecz trwanie społeczności.

Wychowanie społeczne nie ogranicza się do samej szkoły; lecz szkoła jako czynnik dający się najskuteczniej **k o n t r o l o w a ć**, a tym samym

świadczy między innymi i to, że zachodzić może równie dobrze między synem a matką, jak i między córką a matką.

Pisarze-artycyści, mający na ogół bardzo wyczułą wrażliwość na konkretne zjawiska psychospołeczne, potwierdzają także te obserwacje. Oto ustęp z „Burzy“ Ilji Erenburga. Natalce umiera matka. „Zazwyczaj Natalka naradzała się z ojcem. Obecnie wiedziała, że związek jej z matką był jakiś inny, dogłębny, niepojęty. Jak gdybym i ja sama umarła.“

1) Nie mam zamiaru zajmować się w tej pracy bliżej zagadnieniem rodziny. Nie wchodzę ani w jej historię, ani w analizę całokształtu jej elementów. Rodzina jest w pierwszym rzędzie instytucją gospodarczo-społeczną; w drugim rzędzie jest dziedziną życia seksualnego w obrębie pary małżeńskiej; jest wreszcie także środowiskiem chowu i wychowania dzieci. Element: Matka — dziecko nie wyczerpuje nawet tej ostatniej dziedziny; jest on tylko jednym ze składników funkcji wychowawczej rodziny. Jeżeli w dalszym ciągu będę się nim więcej zajmował, to nie dlatego, że uważam go za wyłączny lub nawet najważniejszy. Zadanie moje polegało na wyodrębnieniu z całokształtu funkcji wychowawczych, niezmiernie złożonych, dwu form najbardziej specyficznych, najbardziej od siebie różnych; i to raczej w sposób opisowy, niż wartościujący.

następcząca najważniejsze możliwości planowania i racjonalizacji — jest bardzo swoistym i szczególnym narzędziem wychowania społecznego.

Obok szkoły we współczesnych państwach rozwinęły się inne, bardzo skuteczne formy planowego przygotowania młodego pokolenia do udziału w życiu grup społecznych. Mam tu na myśli przede wszystkim związki młodzieży (ZMP, ZAMP) i organizacje (Służba Polsce, zreformowane Harcerstwo); niezależnie od tego państwo stosuje różnorodne środki propagandy w celach oświatowo-wychowawczych za pomocą radia, kina i prasy. Te paraszkolne techniki wychowawcze są zrozumiałe na tle przemian współczesnego wielkiego państwa. Nie należy zapominać, że pierwotne społeczności, w których powstawały zaczątki szkoły (w najszerszym znaczeniu tego słowa) — były społecznościami bardzo nielicznymi. Horda pierwotna nie obejmowała prawdopodobnie więcej niż kilkaset osób; społeczności rodowe i plemienne mogły liczyć kilka do kilkunastu tysięcy, przy czym ta ostatnia liczba jest raczej górną granicą, spotykaną dość rzadko i tylko w najwyższej rozwiniętych społecznościami plemiennymi, jak np. Związek Irokezów¹⁾. W społecznościami małych wiejskiego typu suma technik społecznych, tradycji i obyczajów, które wychowanie miało przekazać, była bardzo niewielka i proste urządzenia wystarczały do tego celu. Ponadto należy zwrócić uwagę, że w społecznościami tego typu ilość styczności bezpośrednich, a tym samym urabianie za pomocą *w z o r u o s o b o w e g o*, musiała odgrywać proporcjonalnie większą rolę, niż w nowoczesnych wielkich społecznościami, obejmujących masy wielomilionowe, pomiędzy którymi nawiązują się w coraz większym stopniu styczności pośrednie, bezosobowe. Państwo nowoczesne zmuszone więc jest rozbudowywać coraz szerzej nowe techniki działania wychowawczego, oparte w dużym stopniu na organizacjach masowych i propagandzie

*

Jeżeli pierwszą genetycznie więzią, łączącą dziecko ze światem, jest matka, to dalszego kroku na drodze uspołecznienia (w ciśniejszym i bardziej specyficznym znaczeniu tego słowa) należy szukać już nie w wychowaniu macierzyńskim, lecz w *s t r u k t u r z e r o d z i n n e j* jako

1) Engels na podstawie badań Lewisa Morgana podaje dane dotyczące jednego z największych ugrupowań tego rodzaju, mianowicie Związku Irokezów. Osiedlili się oni po długiej wędrówce na terytorium dzisiejszego stanu New York, podzieliwszy się na 5 plemion. Związek ten nie przekraczał nigdy liczby 20 000. („Poch. 10dz.“, 107.)

formie pośredniej, przejściowej, do szerszych grup społecznych. Dom rodzinny jest nawet w naszej małej rodzinie środowiskiem obcowania wieloosobowego. Istnieje tu przede wszystkim grupa rodzeństwa; ale nawet tam, gdzie jej brak, występuje ojciec, czynnik zmieniający zasadniczo pierwotną sytuację dziecka w obrębie dyady macierzyńskiej. Ponadto najmniejsza nawet rodzina jest miejscem, gdzie małe dziecko spotyka po raz pierwszy istoty „obce”, które odróżnia od „swoich”; ludzie obcy, pojawiający się sporadycznie i znikający na tle obcowania małego dziecka, stanowią dalsze ogniwo jego rozwoju społecznego w obrębie domu rodzinnego.

Wychowanie w szerszym znaczeniu tego słowa nie tylko przekracza granice szkoły, stanowiącej tylko jego ważne ogniwo, lecz także nie kończy się w czasie wraz z ukończeniem szkoły. Procesy wychowawcze, w innych formach, trwają dalej (że przytoczymy choćby związek zawodowy lub partię polityczną); teoretycznie biorąc trwają one przez całe życie człowieka dorosłego; inna jest tylko wychowalność dziecka (podatność na wychowanie, recepcja wychowawcza), a inna wychowalność człowieka dorosłego. Wraz z wiekiem następują ograniczenia wychowalności płynące z jednej strony z faktu coraz bardziej zamykających się struktur człowieka dorosłego, wzrastającej jego determinacji i systematyzacji, z drugiej strony przez rozpoczynające się procesy organiczne inwolucji (związanej ze starzeniem się).

Reasumując dotychczasowe rozważania stwierdzimy: geneza wychowania jest podwójna, uwarunkowana z jednej strony przez biopsychiczne fakty — oddziaływania typu wychowania macierzyńskiego na rozwojowe procesy małego dziecka, z drugiej zaś strony wychowanie jako fakt społeczny jest wyznaczane każdorazowo przez historycznie daną klasową społeczność i służy celom zapewnienia jej trwałości względnie rozwoju dalszego.

Dwie krańcowe formy tych dwu typów wychowania znaleźliśmy 1) w dyadzie: matka — dziecko, 2) w szkole.

Między tymi dwiema krańcowymi formami istnieje cały długi łańcuch ogniw pośrednich: triada rodzinna, wychowanie ojcowskie, środowisko domowe szersze, grupy dziecięce równowieczne.

Stosunki pomiędzy dwiema krańcowymi formami kształtowały się rozmaicie w toku historii: od surowego antagonizmu w pewnych społecznościach pierwotnych, do różnych prób kompromisu poprzez usiłowanie zbliżenia do siebie form krańcowych.

III

Kompromis pomiędzy tymi formami może zachodzić w działaniu wychowawczym tej samej osoby. Najbardziej znamienym przykładem takiego dwoistego nurtu w jednej osobie wychowawcy jest nie kto inny jak sam Pestalozzi. Był on obdarzony w wysokim stopniu potęgą uczucia nie znajdujacego gotowych form wyrazu, promieniujacego na wszystkie dzieci opuszczone i obce, które gromadził w swych zakładach; może jest on w tym względzie najlepszym przedstawicielem tego, co J. Wł. Dawid i inni nazywają (za Platonem) Erosem wychowawczym. (U nas do tego typu należał J. Korczak.) W tej stronie jego działalności — w tym osobistym oddziaływaniu na dzieci — było coś niepowtarzalnego, nieprzenośnego, urzekajacego. I to jest pierwsza cecha jego geniuszu.

W Pestalozzim był jednak i drugi człowiek: twórca słynnej „metody”; usiłował on tworzyć racjonalne, systematycznie uporządkowane, przemyślane w najdrobniejszych szczegółach techniki schematy dydaktyczne. Był także myślicielem społeczno-pedagogicznym. Realizował więc w swej osobie różnorodne aspekty wychowawcze.

Nie potrzebuję uzasadniać specjalnie tego, że typ „wychowania macierzyńskiego”, jakkolwiek typowy dla kobiety, w rzeczywistości w bardzo licznych wypadkach jest reprezentowany przez mężczyznę, który w takim razie pełni rolę wychowawczą matki. Tak właśnie było z Pestalozzim.

W pewnych małżeństwach role wychowawcze ojca i matki odwracają się — ojciec reprezentujący typ macierzyński zmusza żonę do przedstawiania się na rolę męską. Bardzo jaskrawy przypadek przejęcia przez mężczyznę roli macierzyńskiej w stosunku do dzieci opisał Balzac w nieśmiertelnym „Ojcu Goriot”. Gdy mężczyzna zostaje sam wobec zadania wychowania dziecka, zdarza się, że rozwiązuje syntetycznie to zadanie obejmując równocześnie obydwie role: takiego wychowawcę przedstawił u nas E. Zegadłowicz w najlepszej prawdopodobnie ze swych książek — poświęconej postaci swego ojca — w „Uśmiechu”.

Pestalozzi, oddziaływujący na dziecko darem czysto osobistym miłości, wnosił do swej szkoły element heterogeniczny. Nauczycielowi nie należy stawiać tego za wzór obowiązujący (nie jest to ani koniecznie potrzebne, wbrew temu, co sądził J. Wł. Dawid, ani nawet całkowicie bezpieczne psychologicznie). Rola nauczyciela jest inna, płynie z innych potrzeb społecznych życia. Musi on być organizatorem-przywódcą grupy dziecięcej. Stosunek przywódcy płynie z innych zjawisk — autorytetu, nie Erosa. Jeśli miałbym wymienić typ takiego wychowawcy (organizatora-przywódcy grupy), to

wymieniłbym raczej Makarenkę niż Pestalozziego. I niezupełnie słuszne jest nazywanie go „drugim Pestalozzim”. Makarenko, pedagog socjalistyczny, urzeczywistnił inny zupełnie typ psychologiczny wychowawcy, o wiele bliższy szkole postępowej i wychowaniu społecznemu.

Młodzież uczęszczająca do szkoły ma w stosunku do niej inne potrzeby wewnętrzne, niż te, których zaspokojenia szuka w opiekuńczej atmosferze domu. Jej charakterystyczną cechą jest właśnie potrzeba wyrastania z domu, emancypacji od zależności i powiązań rodziny. Ta potrzeba emancypacji wynika z poczucia niedostateczności modelu stosunków psychospołecznych panujących w rodzinie dla zrozumienia i ogarnięcia zjawisk życia społecznego, otwierającego przed młodzieżą nieograniczone perspektywy. Potrzebie emancypacji u dziecka musi „wyjść naprzeciw” rozumna pedagogia rodziców; każe ona ułatwiać i umożliwiać dziecku szersze, poza kręgiem rodziny leżące, doświadczenia społeczne. Istnieją jednakże nierozumni, ślepi rodzice, którzy nie zdając sobie sprawy z potrzeby emancypacji usiłują zatrzymać przy sobie dziecko, utrwalić na długo, możliwie na zawsze, fazę infantylną w stosunku do siebie. Istnieją matki, dla których dorosły syn jest zawsze „ich małym dzieckiem”. W krańcowych wypadkach dochodzi do zupełnej patologii (znam wypadek, kiedy matka rozpijała dorosłego syna, ażeby móc go rozbierać, układać do łóżka itd., stała również na przeszkodzie każdej próbie zbliżenia się do obcej kobiety, skutecznie udaremniając mu każdą próbę małżeństwa).

Oto przykład trafnej analizy takiej hipertrofii. Tomasz Mann opisuje w powieści „Doktor Faust” powrót obłąkanego syna do domu matki:

„Jej dziecko! Albowiem tym i niczym więcej nie był Adrian Lewerkuehn, gdy pewnego dnia -- rok skłaniał się wtedy znowu ku jesieni -- staruszka przybyła do Pfeifferingu, aby zabrać go z sobą do turyngskiej ojczyzny, do miejsca jego dzieciństwa.

Był bezradnym, nieletnim dzieckiem, które nie zachowało żadnych wspomnień o dumnym locie lat męskich, a jeśli zachowało, to mroczne, ukryte i zakopane głęboko wewnątrz, dzieckiem, nad którym mogła znowu czuwać, podobnie jak w dniach dawnych, opiekować się nim, przyzywać je do siebie, upominać i karać. Trudno wyobrazić sobie coś boleśniciej wzruszającego i żalosego, jak to, gdy śmiały duch, który zerwał zuchwale więzy łączące go z własnym rdzeniem, zatoczywszy zawrotny łuk nad światem, wraca złamany do macierzystego pnia, do matki. Żywię jednak głębokie przekonanie, oparte na jednoznacznych wrażeniach, że matka przyjmuje ten tragiczny powrót mimo wielkiego bólu nie bez satysfakcji. Ika-

rowy lot syna-bohatera, rwące przygody mężczyzny wyrosłego spod jej opieki, są dla matki w gruncie rzeczy tak samo grzesznym, jak niepojętym zbląkaniem, z którego dochodzą ku niej zawsze tylko obce i surowo brzmiące słowa: „Cóż mnie i tobie, niewiasto?”. Upadłego zaś i złamanego, „biedne, drogie dziecko”, przyjmuje z powrotem na swe łono, wybaczywszy mu wszystko, sądząc jedynie, że syn uczyniłby lepiej, gdyby nigdy od niej nie odszedł.” (T. M a n n, D o k t o r F a u s t, roz. XXXIII.)

IV

Wspomnienia osób dorosłych z lat szkolnych świadczą o następującej bardzo częstej sytuacji. Uczeń rozwija silny prąd zainteresowań w zależności od spotkanego wybitnego pedagoga, który zna swój przedmiot, ma dość osobiste zamiłowanie, lubi i umie czytać, a ponadto ma właściwy pedagogicznie stosunek życiowy do młodzieży. Stosunek ten — należy podkreślić — niekoniecznie jest wysublimowaną miłością do młodzieży, jak to przedstawia J. Wł. Dawid i wielu innych pedagogów, którzy przesadzają znaczenie Erosa pedagogicznego; wystarczy, ażeby nauczyciel miał wysokie poczucie sprawiedliwości i tą sprawiedliwością w praktyce się kierował; ażeby nie pozwalał sobie na wyróżnianie „ulubieńców”, nie protegował „lizusów” i pochlebców, strzegł się przed folgowaniem nieuzasadnionym, subiektywnym niechęciom w stosunku do innych; ażeby całym postępowaniem wyrażał szacunek i takt wobec każdego ucznia. Tego typu nauczyciel zdobywa sobie szacunek klasy; ta umiejętność jest ważniejszą cechą dobrego wychowawcy, niż tzw. Eros pedagogiczny. Sprawiedliwość w postępowaniu zasadniczo może wyrobić w swym charakterze każdy człowiek, jeżeli zdobędzie się na pewną dozę samokontroli i samowychowania; odnoszenie się zaś z miłością może być cechą tylko pewnych natur o dużym podkładzie emocjonalnym i o niewyżytych aspiracjach miłosnych. Twierdzę, że uczeń w nauczycielu poszukuje przede wszystkim sprawiedliwości i autorytetu, a nie macierzyńskiego nastawienia. (To ostatnie miałoby może pewną rację bytu w przedszkolach i w pierwszej klasie szkoły podstawowej, tj. tam, gdzie dziecko przechodzi kryzys polegający na rozszerzeniu się środowiska z kręgu domowego na krąg szkolny.)

Moi nauczyciele, którzy pozostawili głębszy ślad na rozwoju moich zainteresowań (a może i charakteru), byli ludźmi raczej surowymi, którzy umieli zdobyć sobie wysoki autorytet i szacunek, dzięki z jednej strony kwalifikacjom naukowym i dydaktycznym oraz równemu, bezwzględnie sprawiedliwemu traktowaniu nas — z drugiej. W stosunku do tych wła-

śnie nauczycieli ujawniały się nagle zdolności, dotąd usłpione i których sam w sobie nie podejrzewałem. One to pokierowały następnie moją pracą samokształceniową, a nawet wpłynęły na wybór kierunku studiów na uniwersytecie (przyrodnicze). To, że od trzeciego roku studiów wyższych zmieniłem kierunek, było uzależnione od wyznaczników i bodźców zupełnie innej natury. Badając później wypowiedzi innych osób (dorosłych) na temat, jaki czynnik w okresie lat szkolnych wpłynął głównie na kierunek zamiłowań naukowych i wybór studiów, doszedłem do wniosku, że w stosunkowo rzadkich wypadkach decyduje czynnik samorzutnego zainteresowania; natomiast w bardzo dużej ilości wypadków bodźce, wyznaczające zamiłowanie, wychodzą od wybitnych pedagogów, tam, gdzie tacy się znajdują; w innych wypadkach szkoła nie wywiera żadnego głębszego wpływu. Uwagi te odnoszą się do okresu sprzed 18 — 20 roku życia. Po tym czasie zwiększająca się dojrzałość umysłowa i większy zasób doświadczenia, co do życia i co do własnej osoby, powodują, że czynnik wewnętrznego zainteresowania, opartego na rozpoznawaniu własnego uzdolnienia, zaczyna psychologicznie odgrywać większą rolę, niż wzory osobowe, spotykane w otoczeniu.

W okresie tworzenia się zamiłowań szkolnych specjalnych (lata 10 do 13) wybitny pedagog gra bardzo dużą rolę i to podwójnie — w stosunku do uczniów, dla których staje się autorytetem poszukiwanym i pożądanym, i w stosunku do grona nauczycielskiego, na którego poziom oddziaływa dodatnio. A jakkolwiek starsi ludzie są mniej skłonni do poszukiwania autorytetów i samowychowania, niż młodzież, to jednak sama obecność człowieka o dużym autorytecie mimowolnie zobowiązuje, zaznacza poziom, do którego poszczególne jednostka spośród grona może usiłować się podciągnąć lub nie, ale który istnieje jako zawsze obecny miernik, a to właśnie ma istotne znaczenie.

Ten charakter zainteresowań młodzieży jest okolicznością sprzyjającą instytucji szkoły jako przygotowującej do życia. Postulat wysunięty przez Deweya i in., szkoły nie-jako przygotowującej do życia, lecz będącej przede wszystkim samym życiem, jest fałszywy i świadczy o rozkładzie burżuazyjnej pedagogii. Zainteresowanie nie może być brane pod uwagę jako czynnik samorzutny, rozwijający się w toku stawiania się psychologicznego jednostki według pewnych stałych schematów rozwojowych, w pewnej kolejności itd. Tym samym, nie może rozwój zainteresowań „naturalnych” wpływać na kształtowanie programu szkolnego. Każdy przedmiot — matematyczny, przyrodniczy, historyczny, artystyczny, filologiczny — może budzić zainteresowanie lub nie budzić go wcale (a nawet wywoływać zna-

„wstret szkolny”), w zależności od sytuacji dydaktyczno-pedagogicznej, a więc: od atmosfery szkoły, autorytetu i taktu nauczyciela, jego kwalifikacji naukowej, stopnia pogładowości i aktywności w nauczaniu, pewnych bodźców środowiskowych szerszych, sugestij społecznych, środków pomocniczych (dobra książka, film naukowy), wyposażenia pracowni szkolnych itp. Pouczający jest tutaj wspomniany „wstret szkolny” powstający w stosunku do najlepszych utworów, najciekawszych dyscyplin naukowych, jeżeli nauczyciel jest martwym pedantem, formalistą, niechlujnym, zgryźliwym, czepiającym się typem. Wstret szkolny (negatyw zainteresowania) nie tylko oznacza uczuciową niechęć do przedmiotu, lecz działa paralizująco na wyobraźnię, na zdolność pamiętania, uwagę — przedmiot „nie idzie do głowy” i to często właśnie u najbardziej zdolnych jednostek; musi przeminąć dłuższy okres, często sięgający aż do uniwersytetu, zanim one otrząsną się ze swej niechęci, zanim nie odkryją danego przedmiotu na nowo.

V

Na najpierwotniejszym stopniu istnienia społecznego, w przejściu od zwierzęcego bytu do prakultury, człowiek pędził prawdopodobnie życie w gromadach, obejmujących po parę dziesiątków osobników przenoszących się z miejsca na miejsce. O rozwiniętej organizacji społecznej i wychowaniu społecznym nie mogło być mowy. Całe wychowanie sprowadzało się do najpierwotniejszej formy chowu w obrębie dyady macierzyńskiej.

Wiele set tysięcy lat trwający okres istnienia człowieka od pojawienia się jego w trzeciorzędzie aż do początków okresu historycznego znamienowały przewroty w dziedzinie techniki zaspokajania potrzeb materialnych, analogicznie do tego, co obserwować możemy już w okresie prakultur i kultur historycznych.

Przejście od zbieractwa do niższych form rolnictwa, przejście od niższego rolnictwa (kopieniactwa) do wyższych form uprawy, wreszcie przejścia do udomowienia zwierząt i hodowli bydła — były to potężne przewroty techniczne, które znajdowały swój wyraz w ustroju. Przejście od rodu macierzystego do rodu ojcowskiego — spowodowane uzyskaniem przez mężczyznę przewagi na skutek osiągniętej przezeń techniki ujarzmiania i hodowli bydła — było głęboką rewolucją ustrojową i ekonomiczną. Związki mężczyzn, które tworzyły się w obrębie rozkładającej się społeczności, opartej na rodzie macierzystym, były prawdopodobnie pierwszym czynnikiem, który doprowadził do planowego wychowywania młodzieży w tzw. szkołach leśnych. Na tle przewrotu i konieczności utrzyma-

nia rewolucyjnych zmian przez wychowanie młodzieży można zrozumieć ich antagonistyczny stosunek do archaicznego wychowania macierzystego.

Konieczność wychowania społecznego powstaje dopiero na tym stopniu rozwoju, kiedy podział pracy, a tym samym i wyższe formy życia duchowego, zmuszają do wyjścia poza pierwotną formę chowu. Komplikuje się technikę pracy, pojawiają się pierwsze zaczątki pojmowania i wyjaśniania świata, liczne formy zakazów (tabu), które miały w następstwie odegrać olbrzymią rolę w dyscyplinowaniu gromady i w tworzeniu się coraz wyższych form społeczności. Zakaz incestu (kaziroddstwa), który mógł obejmować pierwotnie zapewne tylko stosunki płciowe pomiędzy matką i synem, względnie córką i ojcem, rozciągać się zaczyna na całą rodzinę, a nawet na określoną grupę ludności niespokrewnionej (zakaz małżeństwa endogamicznego). Można sobie wyobrazić, jakie znaczenie dla naszego pierwotnego przodka musiały mieć te zakazy w stosunku do jego surowych, nieopanowanych popędów i jakie następstwa wywołały dla dalszej cywilizacji¹). Na tle tych zakazów krzewi się bujna flora mitologematów, tj. mitów, których zadaniem jest uzupełnienie rzeczywistości tworami wyobraźni w celu jej usprawiedliwienia i uzasadnienia. Na tle podziału społeczności na grupy endogamiczne i egzogamiczne pojawia się w grupie endogamicznej swoiste poczucie spokrewnienia, którego wyrazem zewnętrznym staje się wierzenie w bóstwo totemiczne (zwierzę, roślina, rzadziej przedmiot martwy lub ciało niebieskie), od którego pochodzi dana grupa społeczna.

Te różnorodne wyobrażenia połączone z drastycznymi zakazami odpowiadały wyższym formom rozwoju gromad ludzkich, doskonalszym formom myślistwa i pracy domowej. Jest rzeczą zrozumiałą, że wychowanie na tym stopniu rozwoju społecznego nie mieściło się już w ramach pierwotnej dyady macierzyńskiej; toteż u wyższych, totemistycznych myśliwców spotykamy się chyba po raz pierwszy z czymś, co przypomina już planowo zorganizowane wychowanie społeczne. Charakteryzuje się ono następującymi cechami: młodzież w pewnym wieku (granica bywa dość chwiejna u różnych plemion) gromadzi się w grupach równopłciowych i równowiecznych, najczęściej w ustronnym miejscu, z dala od wsi i tam pod przewodnictwem doświadczonych mężów plemienia poddaje się najpierw dłuższym postom i różnorodnym cielesnym umartwieniom. Po takim przygotowaniu zostaje ona wprowadzona w różnorodne praktyki i wierzenia plemienne, towarzyszy temu tatuaż, obrzezanie i nadanie nowego

¹) „Bardzo cennym wynalazkiem” nazywa powyższy zakaz Engels. (Por. „Poch. rodziny, 41).

imienia. W stosunku do dotychczasowego, beztroskiego życia u kolan matki wpaja się młodzieży lekceważenie, a może i pogardę. Tak zrzuca z siebie człowiek stare ciało i przyobleka się w nowe; z syna kobiety staje się członkiem społeczności. Ślady tego znajdujemy jeszcze w biblii, cbok uczyły totemicznej i innych przeżytków archaicznego świata.

Zasadniczy zwrot w dziejach wychowania następuje znowu, gdy rozwijające się siły produkcyjne rozsadzają ramy starych gromad pierwotnych i tworzą się już historycznie nam znane wielkie cywilizacje Egiptu, Chaldei, później Grecji i Rzymu. Cywilizacje te są oparte na pracy niewolniczej, co wprowadza nowy czynnik do stosunków społecznych, czynnik antagonizmu pomiędzy panem a niewolnikiem, a później feudałem a poddanym, kapitalistą a proletariuszem. Rozpoczyna się długa era historii, u której końca znajdujemy się dziś, której kres kładzie socjalizm dążąc do zniesienia wyzysku pracy i likwidacji prywatnej własności środków produkcji jako podstawy historycznych form antagonizmu.

Jak odbiła się ta zmiana form bytu społecznego na formach wychowania?

Jasną jest rzeczą, że o jedności wewnętrznej wychowania społecznego w społeczeństwach rozdartych przeciwieństwami klasowymi mowy być nie może. Wychowanie rozwija w sobie wszelkie sprzeczności, mniej lub więcej świadome kłamstwa i hipokryzje, ażeby utrwalić i uzasadnić istniejący porządek społeczny. Przede wszystkim rozszczepia się ono na wychowanie dla klas nie pracujących i dla klas pracujących. To ostatnie jest zawsze tylko najbardziej prymitywne i najtwardziej utylitarne; jedynie pierwsze, tzw. wychowanie „liberalne”, rozwija się w formach wyższych, bardziej złożonych i pozornie przynajmniej bezinteresownych. Jest rzeczą ciekawą, że sama nazwa szkoły wskazuje na jej klasowe pochodzenie (grecki wyraz „schole” oznaczał mniej więcej tyle, co łacińskie „otium”, polskie „wczasy”), był to więc czas, kiedy młodzież z zamożnych domów, wolna od twardej troski o chleb codzienny (na 1 obywatela demokracji ateńskiej przypadało przeciętnie kilkunastu niewolników) i przedwczesnego zamknięcia się w warsztacie pracy, poświęcała się muzyce, sportowi, poezji i matematyce. Przyniosło to ten niewątpliwy zysk klasie panów, że w jej jedynie obrębie kształcili się tacy wielcy twórcy, jak Heraklit, Zenon, Empedokles, Sokrates, Pitagoras i Platon.

Pomiędzy dwiema siłami napędowymi wychowania — archaiczną opieką macierzyńską a działaniem grup społecznych — istnieje stosunek antagoniczny (ujawniający się szczególnie w warunkach społeczności pierwotnej), przy czym stopniowo stosunek ten przekształca się na stosunek koo-

peracji (nie tracąc jednak nigdy całkowicie składnika antagonistycznego). Tak więc ani współczesna rodzina nie jest wyłącznie miejscem psychologicznym opieki i czułości, lecz dąży do wprowadzenia elementu społecznego, dyscypliny, współzycia, ani współczesna szkoła nie chce być wyłącznym polem działania surowego autorytetu, lecz dąży do wprowadzenia elementów sympatii, życzliwości i opieki. W ten sposób nagle, krytyczne przejście od atmosfery domu do instytucji szkoły zamienia się na bardziej ciągłą formę przejścia; kooperacja między szkołą a domem nabiera coraz więcej treści rzeczywistej. Tendencja ta jest dopiero zapoczątkowana; przejawia się ona z jednej strony w postulatach teoretycznej pedagogiki co najmniej od Pestalozziego począwszy, z drugiej strony w przekształcaniu się (bardzo powolnym zresztą) typu nauczyciela z pogromcy, operującego różgą i terrorem moralnym¹⁾, w kierunku wychowawcy sprawiedliwego, współczującego i wczuwającego się w życie dziecka.

Gdy w wyniku długich procesów gospodarczych, których wyczerpującą analizę dał marksizm, zanikł bardziej pierwotny ustrój rodowy, oparty na wspólnej własności i powszechnej pracy, a na jego miejsce powstały ustroje dzielące społeczność na klasy, wychowanie społeczne i jego organizacja przeobraziły się zasadniczo. Na miejsce nieskomplikowanych inicjacji, wprowadzających w zasób technik życiowych i tradycji grupy rodowej, wytworzyła się organizacja wychowania zależna od podziału klasowego i służąca bezpośrednio celom politycznym klas posiadających. Dialektyka rozwoju doprowadziła jednak równocześnie do tworzenia się w obrębie tak zorganizowanej społeczności grup rewolucyjnych dążących do wyzwolenia klas uciśnionych i urzeczywistnienia nowego modelu gospodarczo-politycznego. W ślad za tworzeniem się tego nowego modelu podąża cały układ nadbudów: filozofia, nauka, sztuka, prawo, etyka i wychowanie. Dynamika wychowania nie jest więc i nie była nigdy czynnikiem pierwotnym, ani autonomicznym; idzie ona w ślad za *d y n a m i k ą* ustrójową odzwierciedlając ją w swoisty sposób i dopełniając. Funkcją pedagogiki rewolucyjnej jest przygotowanie młodego pokolenia do życia w nowym ustroju. Określenie jednak treści tego nowego wychowania przekracza już granice tej pracy i zadanie, jakie jej autor postawił.

W miarę realizacji społeczeństwa bezklasowego wychowanie uzyskiwać będzie coraz bardziej potężną i twórczą rolę, jakiej mieć nigdy nie mogło w warunkach rozdarcia społeczności przez antagonizmy klasowe, na-

1) Mr Chloakumchild z powieści Dickensa „Ciężkie czasy”.

rodowe, wyznaniowe. Możemy to już obserwować na społeczeństwie Związku Radzieckiego, który antagonizmy te likwiduje i który podnosi bardzo wysoko rolę pedagogiki zarówno w sensie praktycznym, jak i teoretycznym. Można odtąd żywić nadzieję, że dotychczasowy stan pedagogiki — którego bezsilność w państwach burżuazyjnych występuje jaskrawo w formie sprzeczności pomiędzy ideologiami utopistów i marzycieli¹⁾, takich jak Froebel i Pestalozzi, a praktyką wychowania, zamienioną na instrument panowania klasowego — ulegnie przekształceniu w sensie jedności i żywotności. Oba źródła wychowania: empatia i akulturacja zostaną wyzyskane w całej pełni. Do tego, prócz zmiany warunków ekonomiczno-ustrojowych, potrzeba hędzie wychowania rodziców samych w kierunku zdrowych koncepcji pedagogicznych, jak również wychowania nowego typu nauczyciela, po którym pozostawałoby w wychowaniu coś więcej, niż suma wiadomości i sprawności: **w i a r a w ż y c i e i p o t ęż n e b o d ź c e s a m o w y c h o w a w c z e.**

Zygmunt Mysłakowski
Prof. Uniw. Warsz.

1) Konflikt ideologa-marzyciela z polityką reakcyjną państw niemieckich p. r. 1848 ilustruje plastycznie następujący passus:

„Aby nakłonić wejmarskiego ministra oświaty pana von Wydenbrach do okazania czynnej pomocy w akcji zakładania ogródków froeblovskich, pani von Marenholz-Bülów starała się w towarzyskich rozmowach odparować zarzuty, jakie ewentualnie mogły dojść do jego uszu. Mówiła o wolności, do której ludzie poprzez metodę Froebela mieliby być wychowywani. Minister zdawał się skłaniać z początku do wiary w taką możliwość, ale natomiast sama wolność nie wydała mu się rzeczą godną pożądaną, a nawet samo słowo brzmiało mu niebezpiecznie: Było to w r. 1850. Pani von M. pośpieszyła go czym prędzej zapewnić, że miała na myśli wolność wewnętrzną, wolność osobistego rozwoju. „Nie mogę uwierzyć — była na to odpowiedź ministra — ażeby Froebel przy pomocy swojej metody mógł w sposób powszechny coś takiego osiągnąć, jako że ludzie będą zawsze ludźmi, to znaczy niedoskonalymi istotami“. Mimo to nie zaniedba on we właściwym czasie sposobności, ażeby zrobić wszystko, co będzie w jego mocy, dla poparcia metody. Przedtem jednak trzeba zaprowadzić spokój i porządek w państwach.“ (Wg pamiętnika p. von Marenholz cytuje B e r n f e l d, S i s y p h o s, str. 1.)

Władysław Ozga

PROBLEMY PLANOWANIA W DZIEDZINIE OŚWIATY

1. PLANOWANIE OŚWIATOWE NA TLE OGÓLNYCH ZAŁOŻEŃ SYSTEMU GOSPODARKI PLANOWEJ

(Rozważania wstępne)

Zasadniczym założeniem Planu Sześcioletniego jest zbudowanie fundamentów socjalizmu w Polsce.

Socjalizm ani powstać, ani rozwijać się samoczynnie nie może. Budowa społeczeństwa socjalistycznego odbywa się tylko na drodze świadomej akcji mas ludowych, zmierzających zdecydowanie ku jednemu celowi, zgodnie z prawami rozwoju społecznego. W miarę rozbudowy elementów socjalistycznych form produkcji w gospodarce narodowej, żywiołowo działające prawa ekonomiczne kapitalizmu przestają istnieć, a społeczeństwo staje się panem swojego losu decydując świadomie o kierunku rozwoju procesów gospodarczych.

W ustroju kapitalistycznym prawa ekonomiczne działają za pośrednictwem mechanizmu konkurencji, wahań cen na rynku, pogoni kapitalistów za zyskiem, przerzutu kapitałów z jednej dziedziny produkcji do innej, periodycznie powtarzających się kryzysów. Prawa te w społeczeństwie kapitalistycznym ujawniają się wśród nieskończonej ilości wahań i zdarzeń przypadkowych.

W gospodarce uspołecznionej, w socjalistycznym systemie gospodarki narodowej, skoordynowanie poszczególnych dziedzin ekonomicznego działania osiąga się w drodze gospodarki planowej.

Musimy sobie zdać sprawę z bezspornego faktu, że po przewycięzeniu kapitalizmu, tj. po przejściu środków i narzędzi produkcji w ręce społeczeństwa,

czeństwa, gospodarstwo narodowe staje się planowe. Nieplanowane gospodarstwo kolektywistyczne nie mogłoby w ogóle istnieć. Budując w Polsce podstawy socjalizmu musimy równocześnie organizować i realizować system gospodarki planowej. Narodowy plan gospodarczy w tym systemie przewiduje zawczasu, ile wynosić powinna wytwórczość każdego typu dóbr materialnych. Fundusze gospodarstwa narodowego i siła robocza rozdzielane są pomiędzy poszczególne działy produkcji w ten sposób, ażeby zapewniona została odpowiednia ich proporcjonalność. Niedopuszczenie do dysproporcji jest jednym z głównych zadań planu.

W ten sposób żywiłowość zastąpiona zostaje w gospodarce planowej realizacją z góry zamierzonych celów, które są rezultatem świadomości i woli ludzi. Rozwój gospodarstwa narodowego, zaspokajanie potrzeb materialnych i kulturalnych człowieka i możliwości w tej dziedzinie są w drodze szczegółowej analizy rozpoznawalne i wyjaśnione, a elementy i czynniki rozwoju kierowane. W związku z tym możliwość przewidywania może być niemal doskonała¹⁾.

Celem planowania w systemie demokracji ludowej, stanowiącym etap drogi do socjalizmu, jest harmonijny rozwój sił wytwórczych, możliwie najpełniejsza rozbudowa elementów socjalistycznych, stopniowa likwidacja elementów prywatno-kapitalistycznych oraz osiągnięcie szybkiego wzrostu dochodu narodowego i najbardziej celowy jego podział. Przy czym w systemie demokracji ludowej wobec zaostrzającej się walki klasowej ważnym momentem planowania jest sprawiedliwy rozdział wytworzonego dochodu narodowego.

W gospodarce planowej określa się z góry rozmiary produkcji i dochodu narodowego oraz jego podział. Przy podziale nowowytworzonego do-

1) Dla uniknięcia nieporozumień należy wyjaśnić, że błędne byłoby twierdzenie, że gospodarką socjalistyczną nie rządzą żadne prawa, że panuje w niej woluntaryzm, wolna, niczym nie krępowana wola ludzi. Marks i Engels dowiedli, że w każdej formacji ekonomicznej, którą charakteryzuje określony sposób produkcji, panują prawa ekonomiczne właściwe tylko tej formacji. Prawa te w ustroju socjalistycznym istnieją jako obiektywna konieczność, którą stawia sobie społeczeństwo, jako określony cel (np. konieczność uprzemysłowienia, konieczność planowania, podnoszenia wydajności pracy i obniżania kosztów produkcji, prawo wyrażone w formule: „od każdego według jego zdolności, każdemu według jego pracy“). Stosunek do praw ekonomicznych socjalizmu winien być taki, jak w przyrodzie do praw fizycznych, np. w odniesieniu do elektryczności: energia elektryczna działająca w postaci błyskawicy jest siłą nieokielznaną, żywiłową, lecz prąd elektryczny, uruchamiający maszyny, aczkolwiek również jest siłą przyrody; to jednak siłą opanowaną i zaprzęgniętą do służenia człowiekowi.

chodu na część akumulowaną i konsumowaną ważnym elementem podziału jest zaspokajanie potrzeb człowieka. Przy planowaniu możliwości i rozmiarów zaspokojenia potrzeb ludzkich poważną dziedzinę stanowi zaspokajanie potrzeb oświatowo-kulturalnych. Usługi kulturalne i oświatowe stanowią obok żywienia i odzieży główny składnik konsumowanej części dochodu narodowego.

W systemie gospodarki planowej zachodzi przede wszystkim potrzeba, a nawet konieczność określenia potrzeb kulturalno-oświatowych społeczeństwa i planowego ich zaspokojenia. Planowanie w dziedzinie oświaty, jak każde zresztą planowanie, musi opierać się na: a) dokładnej znajomości problematyki, b) dokładnym ustaleniu stanu faktycznego jako punktu wyjściowego, c) sprecyzowaniu optymalnych potrzeb, d) określaniu ekonomicznych i technicznych możliwości realizacyjnych, e) rozłożeniu realizacji przewidywanych osiągnięć w czasie.

Procesy kulturalne są znacznie bardziej złożone od zjawisk ekonomicznych i nie dają się tak łatwo planować, jak życie gospodarcze. Planowanie wymaga tu większej czujności i większego wysiłku oraz zrozumienia istoty zjawisk kulturalnych, kształtujących w ramach określonego ustroju gospodarczego psychikę człowieka.

Planowanie usług oświatowych jest zagadnieniem skomplikowanym, wymagającym wszechstronnej analizy problemu, śmiałości koncepcji i realnego spojrzenia na możliwości realizacji wysuniętych do planu słusznych postulatów. Plan w dziedzinie oświaty i kultury nie może być fantazją wyczarowaną z marzeń jednostek i zespołów, lecz musi być dyktowany przez możliwości aparatu produkcyjnego kraju, musi on być zharmonizowany z ogólnym kierunkiem ekonomicznego i kulturalnego rozwoju narodu, który wyznacza hierarchię zaspokajania potrzeb.

Do prac nad planem oświatowym, rozumianym jako ogólnonarodowy plan długofalowy, winny włączyć się wszystkie czynniki zainteresowane rozwojem oświaty i upowszechnieniem kultury wśród najszerszych mas ludowych. Plan w dziedzinie oświaty nie może być elaboratem opracowanym metodami biurokratycznymi przez wydział czy biuro planowania w Ministerstwie Oświaty. Materiały stanowiące podstawę do opracowania planu nie mogą być dostarczone wyłącznie przez merytoryczne departamenty Ministerstwa. Bezwarunkowym obowiązkiem Ministerstwa Oświaty jest wypracowanie ogólnych założeń polityki oświatowej państwa ludowego i ustalenie wytycznych do planu oraz ogólnych możliwości realizacyjnych, niejako limitów ekonomicznych wyznaczających te możliwości. Założenia i wytyczne polityki oświatowej muszą oczywiście wyply-

wać z ogólnych założeń ideologicznych, na jakich opiera się nasze państwo ludowe zmierzające do socjalizmu. Szkoła, wychowanie, oświata — przez budzenie świadomości społecznej, świadomości szerokich mas ludu pracującego, poprzez podnoszenie ogólnego poziomu kulturalnego narodu ma przyspieszyć marsz Polski demokracji ludowej do Polski socjalistycznej.

Ogólne założenia i wytyczne polityki oświatowej stanowią podstawę do konkretnego rozpracowania planu usług oświatowych. W pracach nad planem musi być zapewniony aktywny udział nie tylko pracowników administracji szkolnej wszystkich szczebli, ale przede wszystkim mas nauczycielskich, zrzeszonych w Związku Nauczycielstwa Polskiego. Udział ZNP w pracach nad budową planu powinien wyrazić się zarówno poprzez spularyzowanie zagadnień planowania w szeregach nauczycielskich, jak i w bezpośredniej inicjatywie oraz krytycznej analizie i ocenie projektów planów oświatowych. Szczególnie wysuwa się tu na czoło rola Zarządu Głównego ZNP jako naczelnego ogniwa związku zawodowego, współdziałającego z Ministerstwem Oświaty w rozwiązywaniu problemów oświaty i wychowania w Polsce.

Pracami nad planowaniem w dziedzinie oświaty zainteresować trzeba również towarzystwa pedagogiczne, które wnosić winny do problematyki planowania czynnik nauki od strony zagadnień psychologicznych i pedagogiczno-dydaktycznych, bez uwzględnienia których nie można zbudować dobrego planu.

Do prac nad planem oświatowym włączyć należy również rady narodowe wszystkich stopni. W budżetach związków samorządowych przewidziana została na cele oświatowe na rok 1949 kwota 9 322 700 000 złotych²⁾. Kwota ta wymownie świadczy, jak poważną rolę spełnia samorząd w dziedzinie oświaty.

Trzeba tu jednak stwierdzić, że, niestety, w dziedzinie właściwie pojętego planowania oświatowego, opartego o realne warunki ekonomiczne, działacze oświatowi i społeczni, nauczyciele i pracownicy administracji szkolnej wykazują niemal kompletną ignorancję. Wszelka inicjatywa w tej dziedzinie ogranicza się raczej do postulowania. Nawet odpowiedzialni kierownicy różnych działów administracji szkolnej, wysuwając projekty, żądania, postulaty w dziedzinie zamierzeń oświatowych nie analizują zagadnienia od strony gospodarczej. Jest to wynikiem braku tak ważnego dla

2) Gospodarka finansowa Związków Samorządu Terytorialnego w świetle budżetów na 1949 r. Wyd. Kancelarii Rady Państwa. Warszawa 1948 r. Str. 2, tabl. 1.

każdego działacza państwowego wykształcenia ekonomicznego. Jest to również wynikiem mentalności idealistyczno-romantycznej pracowników oświatowych. Konieczność zaznajomienia się przez działaczy oświatowych i nauczycieli z nauką ekonomii, z problemami ekonomicznymi Polski Ludowej jest sprawą doniosłą nie tylko ze względu na współdziałanie w oddolnym tworzeniu planów gospodarczych, ale ze względu na potrzebę wyrobienia w uczniach naszych szkół, w społeczeństwie polskim spojrzenia na zjawiska społeczne poprzez pryzmat zagadnień ekonomicznych. Braki w zakresie wykształcenia ekonomicznego należy usuwać poprzez wprowadzenie do programów szkolnych nauki ekonomii, poprzez wykłady na wszelkich kursach dla nauczycieli z dziedziny ekonomicznej, uwzględniające najistotniejsze problemy planowania gospodarczego w ramach systemu gospodarki planowej.

Reasumując powyższe wstępne rozważania należy stwierdzić, że: 1) planowanie w dziedzinie oświaty wypływa z ogólnych założeń i podstaw ideologicznych gospodarki planowej, 2) materiały do planu usług oświatowych winny być opracowane oddolnie na podstawie wytycznych polityki oświatowej, ustalonych przez miarodajne czynniki polityczne, rząd R.P. i Ministerstwo Oświaty, 3) udział całego nauczycielstwa i rad narodowych obok pracowników administracji szkolnej w tworzeniu długofalowego (obecnie sześcioletniego) planu oświatowego jest konieczny.

2. BUDOWA PLANU NA PODSTAWIE IDEOLOGICZNYCH ZAŁOŻEŃ POLITYKI OŚWIATOWEJ

Przystępując do planowego rozwiązywania problemów oświatowo-kulturalnych musimy sobie uprzytomnić, że na każdym etapie rozwoju historycznego ludzie czerpią swoje poglądy na wychowanie i zadania szkoły z praktycznych warunków swojego bytowania, ze swego położenia klasowego, z ekonomicznych stosunków produkcji i wymiany. Szkoła była zawsze klasowa broniąc interesów klasy panującej. Wychowanie w ustroju kapitalistycznym jest pełne głębokich sprzeczności i odbija w sobie antagonizmy burżuazyjnego społeczeństwa. Ideałem wychowawczym szkoły burżuazyjnej jest urobienie robotników i chłopów na pokorne sługi kapitalistów, pozwalające eksploatować się bez szemrania.

Najchętniej kapitaliści nie daliby wyzyskiwanemu przez siebie proletariatowi żadnego wykształcenia, jako że z ludźmi ciemnymi łatwiej sobie poradzić. Ale kapitaliści zdają sobie sprawę, że przy postępie techniki współczesnej bez elementarnych wiadomości szkolnych robotnik nie

będzie mógł pracować dobrze przy warsztacie. Dlatego też kapitaliści, uwzględniając moment wzajemnej konkurencji w warunkach postępu technicznego oraz zmuszeni walką mas pracujących o wykształcenie, rzucają okruchy wiedzy klasie robotniczej.

W rezultacie szkolnictwo dla mas w krajach kapitalistycznych stoi na niskim poziomie i podporządkowane jest interesom burżuazji. W Polsce sprzed 1 września 1939 r. szkoła była również narzędziem władzy klasowej obszarników i kapitalistów. Blisko milion dzieci pozbawionych było w ogóle nauki, a olbrzymia większość dzieci chłopskich skazana na pobieranie nauki w szkołach jednoklasowych, a w konsekwencji tego — na powrotny analfabetyzm.

Walka klasowa toczy się więc nie tylko w płaszczyźnie ekonomicznej i politycznej, ale również w płaszczyźnie kulturalnej i ideologicznej. W systemie demokracji ludowej, zmierzającej do socjalizmu, walka klasowa zaostrza się. Planista-oświatowiec musi sobie zdawać z tego dokładnie sprawę. Niedostrzeganie zaostrzającej się walki klasowej w okresie marszu do socjalizmu wzmacnia przeciwników, wzmacnia wrogów klasowych i osłabia ofensywę kulturalną demokracji ludowej.

Wszelkie przewidywania, koncepcje zmierzające do upowszechnienia oświaty i kultury, do przebudowy struktury szkolnictwa muszą uwzględniać czynnik wzmożonej u nas walki klasowej. Nie należy przy planowaniu przeceniać sił i wartości reprezentowanych przez wroga klasowego i jego schyłkową kulturę, natomiast trzeba uwzględnić wielki dynamizm mas ludowych i ich twórcze wartości oraz dążenia i aspiracje kulturalne.

Działacze oświatowi, reformatorzy w dziedzinie wychowania i organizacji oświaty muszą zdawać sobie sprawę, że na terenie szkoły toczy się zacięta walka klasowa przede wszystkim w płaszczyźnie ideologicznej. W każdym społeczeństwie jest zawsze stara i wsteczna ideologia, która stanowi odbicie przestarzałych warunków materialnego bytu ludzi oraz ideologia nowa, ideologia postępową, stanowiąca odbicie nowopowstającego układu ekonomicznego i społecznego. Stara ideologia, która jest ideologią klasy dotychczas panującej, dąży do utrzymania walącego się ustroju społecznego, opartego na przywileju, na wyzysku i krzywdzie. Nowa ideologia jest wyrazicielką walki z obumierającym ustrojem, jest drogowskazem w walce o nowy, sprawiedliwszy ustrój, o lepszy byt, o dostęp do kultury mas pracujących.

W społeczeństwie klasowym współistnieją więc diametralnie różne ideologie, lecz nie statycznie, ale w ciągłej, nieprzerwanej walce. W państwach

demokracji ludowej szale walki przechyliły się wyraźnie na stronę ideologii postępowej, opartej na przesłankach naukowych. Światopogląd wsteczny, reakcyjny nie ustępuje jednak dobrowolnie, bez walki, lecz w konwulsjach własnych sprzeczności walkę tę zaostrza nie przebiegając w środkach i metodach. Szkoła walki tej uniknąć nie może, na odwrót, musi w niej wziąć żywy udział, musi reprezentować nowy światopogląd, nową ideologię, musi służyć postępowi, bo w przeciwnym razie, czy chce, czy nie chce, będzie służyła wsteczniectwu. Dlatego też szkoła, jej organizacja, program, skład socjalny młodzieży i nauczycieli musi posiadać charakter klasowy.

Sformułowania powyższe mają na celu określenie miejsca i postawy szkoły w społeczeństwie budującym w walce socjalizm. Z tych ogólnych założeń ideologicznych wypływać będą konsekwencje praktycznego działania i planowania oświatowego.

Dla racjonalnego planowania w dziedzinie oświaty nie wystarcza jednak tylko ogólne uświadomienie sobie założeń i podstaw ideologicznych szkoły. Konieczna tu jest dokładna znajomość całokształtu problematyki oświatowej. Przystępując do planowania musimy zdać sobie sprawę, jaki jest stan faktyczny, jaką mamy spuściznę przeszłości, jakie zaniedbania, jakie osiągnięcia i jakie błędy.

Rodowód szkoły polskiej jest wielce skomplikowany i przeważają w nim czynniki negatywne. Wprawdzie w naszych tradycjach oświatowych możemy odnaleźć pozytywne wartości w szkołach pijarskich, w szkołach Komisji Edukacji Narodowej, w szkołach Staszica, wreszcie w tajnej polskiej oświacie pod zaborem carskim, w szkołach i kursach prowadzonych przez Władysława Spasowskiego. Ale mamy w naszej historii oświaty i szkolnictwa duży balast ideologiczny wywodzący się od szkół jezuickich, od wrogiej Polsce szkoły zaborczej i w końcu od szkoły z okresu międzywojennego, szkoły przystosowanej do potrzeb i założeń systemu politycznego sanacji, idącego w prostej linii do faszyzmu.

Na polityce oświatowo-kulturalnej Drugiej Rzeczypospolitej zaciążył upiór szlachecki, wyrażający się w świadomym dążeniu do utrzymania w ciemności mas chłopskich i robotniczych. „Dorobek” oświatowy drugiej niepodległości to niepełna realizacja obowiązku szkolnego, to nisko zorganizowana szkoła na wsi, to nieliczne i klasowo zamknięte gimnazja i licea ogólnokształcące, to elitarne szkoły wyższe, to wreszcie całkowite zaniedbanie oświaty zawodowej. Jeśli dodamy do tego spustoszenia w dziedzinie oświaty z okresu barbarzyńskiej okupacji hitlerowskiej, to zrozu-

miemy, jak smutny spadek otrzymała Polska Ludowa na odcinku oświatowym.

Polska Ludowa może poszczycić się poważnym dorobkiem na odcinku oświatowo-kulturalnym.

Osiągnięcia w dziedzinie oświaty są wyrazem naszej prężności kulturalnej i zrozumienia wielkiej doniosłości oświaty przez szerokie masy ludowe.

Obok osiągnięć szkolnictwo polskie posiada jeszcze poważne braki i niedociągnięcia. Nasza polityka oświatowa wykazywała szereg błędów. Błędy te omówił z całą otwartością i wysokim poczuciem odpowiedzialności minister oświaty dr Stanisław Skrzyszewski w obszernym referacie wygłoszonym w dniu 30.X.1948 r. na naradzie krajowej aktywu oświatowego PPR³⁾.

Do najważniejszych błędów w pracy oświatowej ob. minister Skrzyszewski zaliczył: a) niedostateczną walkę o socjalistyczną treść tej pracy, o stworzenie postępowej nauki, marksistowskiej oświaty, b) niedostateczną troskę o udostępnienie młodzieży robotniczej i chłopskiej nauki na poziomie średnim i wyższym, c) niedostateczną troskę o szkołę wiejską, d) zbyt powolne tempo przebudowy szkoły średniej i wyższej, e) opóźnienie w wypracowaniu nowych programów i podręczników, f) niedostateczną troskę o szkolenie nauczycieli, g) tolerowanie wstecznych teorii pedagogicznych.

Z całą energią i wytrwałością należy błędy te naprawić. Trzeba zrealizować powszechność nauczania, podnieść poziom szkoły wiejskiej, zmienić skład klasowy młodzieży szkół średnich i wyższych, nasycić treścią marksistowsko-leninowską programy i wychowanie. Te słuszne ogólne założenia i wytyczne polityki oświatowej muszą znaleźć swój wyraz w planie oświatowym. Planiści, działacze oświatowi, nauczyciele, pracownicy administracji szkolnej winni rozpracować je, sprecyzować w szczegółach i skonkretyzować oraz ustalić drogi realizacji.

Pracy tej przyświecać powinna świadomość wielkich dziejowych przeobrażeń, jakie niesie wiek XX, wiek, który słusznie nazwano wiekiem demokracji i socjalizmu, wiekiem Lenina i Stałina. Pamiętać przy tym trzeba o głębokich i jakże słusznych słowach — wskazaniach Prezydenta Bolesława Bieruta, wypowiedzianych na Kongresie Zjednoczeniowym Partii Robotniczych w dniu 15 grudnia 1948 r.: „Ludzie, kadry decydują o wszystkim. A zatem partia proletariatu na czoło swych zadań musi postawić

3) Dr Stanisław Skrzyszewski — Podstawowe zadania oświatowe. Wyd. Państw. Zakłady Wydawnictw Szkolnych. Warszawa 1948 r.

wychowanie ludz: — najcenniejszego ze wszystkich istniejących w świecie kapitałów — wychowanie i kształcenie kadr, które „decydują o wszystkim” (słowa J. Stalina — przyp. autora) — tzn. decydują o zwycięstwie socjalizmu. Wychowanie ludzi, kształcenie kadr — to sprawa upowszechnienia wiedzy i kultury, to mobilizacja wszystkich sił w kierunku przyspieszenia rozwoju umysłowego, politycznego i kulturalnego mas pracujących. Upowszechnienie wiedzy i kultury to najważniejsze i zarazem najbardziej zaszczytne zadanie partii. Udostępnić masom ludowym poprzez budowę socjalizmu wszystkie zdobycze kultury — takie jest podstawowe zadanie naszego pokolenia”⁴).

3. PODSTAWY EKONOMICZNE PLANOWANIA OSWIATOWEGO

Ujemną stroną planowania oświatowego jest tendencja do maksymalistycznego postulowania bez oglądania się na możliwości realizacji. Oświatowcy-pedagodowie, którzy z natury rzeczy powołani są do nakreślenia planu rozwoju oświaty, rozwoju szkolnictwa, idą najczęściej wyłącznie po linii wymogów psychologii, pedagogiki, dydaktyki, higieny i skłonni są do wyczarowywania słonecznej wizji, idealnego modelu organizacji i struktury szkolnej. Realizacją niech się martwią ekołonomiści.

Sprzeczne to jest z marksistowską zasadą materialistycznego podchodzenia do procesów społecznych, zjawisk kultury, które zawsze są wytworem warunków materialnych, w jakich społeczeństwo żyje. Planista-oświatowiec nie może iść po drodze nasyconej niebezpieczeństwami łatwizny postulowania, nie może jak romantyk swobodnie bujać w obłokach i nie liczyć się z aktualną i realną rzeczywistością. Działacze państwowi winni tworzyć śmiałe koncepcje, ale zawsze takie, które są możliwe do zrealizowania w aktualnych warunkach gospodarczych.

Plan w dziedzinie usług oświatowych nie może być fikcją lub postulatami do zrealizowania za kilkadziesiąt lat. Plany nasze muszą być konkretne i zharmonizowane z rocznymi i wieloletnimi narodowymi planami gospodarczymi państwa. W chwili obecnej np. muszą one wypływać z ogólnych założeń ideologicznych i ekonomicznych Planu Sześcioletniego (lata 1950 — 1955), planu budowy fundamentów socjalizmu w Polsce. Fikcja w planowaniu jest wybitnie szkodliwa i usypia społeczeństwo, gdy tymczasem plany muszą mobilizować do konkretnego działania.

Niemal każde zagadnienie oświatowe ma swój aspekt ekonomiczny. Za-

⁴) Bolesław Bierut — Podstawy ideologiczne zjednoczonej partii. Referat wygłoszony na I Kongresie PZPR (15.XII — 21.XII.1948 r.). „Trybuna Ludu“ r. 1948, nr 1, str. 15.

gadnienie np. realizacji powszechności nauczania w zakresie szkoły siedmioletniej to problem przede wszystkim ekonomiczny. Uwarunkowany on jest odpowiednią ilością budynków szkolnych, klas, sprzętu szkolnego, pomocy naukowych, odpowiednich dróg, nieraz mostów na rzekach, dostarczeniem odzieży dla dzieci itp. Wszystkie te czynniki niezmiernie ważne dla realizacji powszechności nauczania posiadają charakter ekonomiczny.

Nawet takie sprawy, jak walka o wyniki nauczania, o poziom nauki szkolnej, o zmianę struktury socjalnej młodzieży w szkołach związane są z materialnymi podstawami szkoły, a więc muszą być rozwiązywane również w płaszczyźnie gospodarczej.

Można by może wysnuć z tych rozważań wnioszek, że planowanie w zakresie usług oświatowych powinno być powierzone ekonomistom, fachowcom w dziedzinie życia gospodarczego. Byłby to wniosek fałszywy. Plany oświatowe dalekie byłyby wówczas od precyzji, nie byłyby życiowe, choć opierałyby się z pewnością na konkretnej i solidnej podbudowie ekonomicznej. Specyfika zagadnień oświatowych jest szczególnie skomplikowana i bez gruntownej znajomości zagadnień psychologicznych, pedagogiczno-dydaktycznych i socjologicznych, bez dokładnej orientacji w strukturze szkół wszelkich typów oraz zadań i metod pracy planowanie jest niemożliwe.

Ekonomiści nie znają na ogół problematyki oświatowej tak od strony organizacyjnej, jak i metod pracy dydaktyczno-pedagogicznej.

Planować w dziedzinie oświaty powinni więc w zgodnej współpracy zarówno działacze oświatowi, nauczyciele, jak i ekonomiści. Przy czym współpraca oświatowców i ekonomistów tylko wtedy wyda pożądaną rezultaty, gdy oświatowcy zerwą z mentalnością romantyczno-idealistyczną i przedstawiają się na metody myślenia ekonomicznego.

Z drugiej strony ekonomiści muszą rozumieć, że od poziomu oświaty i kultury szerokich mas pracujących zależy podniesienie sił wytwórczych narodu. Szybkemu wzrostowi przemysłu i techniki musi towarzyszyć również szybki wzrost poziomu zawodowego i ogólnej kultury robotników. Przejście na wyższe formy gospodarki rolnej, maszynizacja, technizacja wsi wymaga podniesienia poziomu wykształcenia pracujących chłopów. „Technika bez ludzi, którzy opanowali technikę, jest martwa. Technika mająca na czele ludzi, którzy opanowali technikę, może i musi dokonać cudów” — mówi Józef Stalin⁵⁾.

⁵⁾ J. Stalin — Zagadnienia leninizmu. Wyd. „Książka“, Warszawa 1947 r.

W całokształcie zagadnień ekonomicznych, które należy uwzględnić przy planowaniu usług oświatowych, na czoło wysuwa się sprawa dochodu narodowego i jego podziału jako problem kluczowy.

Przy planowaniu usług oświatowych niezmiernie ważną sprawą jest rozdział dochodu społecznego. Najogólniej biorąc zagadnienie rozdziału dochodu społecznego sprowadza się do jego podziału na część konsumowaną i akumulowaną oraz na tworzenie rezerw państwowych. Plany gospodarcze muszą dbać o zachowanie proporcji między tymi częściami dochodu narodowego. Część akumulowana (inwestycje) dochodu narodowego przyczynia się do rozszerzenia produkcji, a zwiększona produkcja to zwiększony dochód narodowy i możliwość pełniejszego zaspokojenia konsumpcyjnych potrzeb społeczeństwa. Produkcja warunkuje konsumpcję. Od tego, ile i jak produkujemy, zależy, ile i jak konsumujemy. Wynika z tego prymat produkcji w planie narodowym. Gdybyśmy nie doceniali produkcji, to podcinałibyśmy gałąź, na której siedzimy. Rozumiemy teraz cel walki o uprzemysłowienie kraju, o podniesienie produkcji rolnej, o wydajność pracy.

Rozkwit Polski Ludowej, wysoka stopa życiowa, najpełniejsze zaspokajanie potrzeb człowieka — uwarunkowane są rozwojem sił wytwórczych narodu. Uświadomienie sobie tej niezbitnej prawdy pozwoli nam zrozumieć hierarchię potrzeb państwowych, od której zależy właściwy podział dochodu narodowego na część akumulowaną i konsumowaną.

Przy planowaniu podziału dochodu narodowego musimy baczyć, aby zachowana została najlepsza, najkorzystniejsza proporcja między wielkością spożycia i akumulacją. Przesada zarówno w jednym, jak i w drugim kierunku byłaby szkodliwa dla pełnego rozwoju sił wytwórczych.

Zagadnienie właściwej proporcji przy podziale dochodu narodowego ujmują wytyczne dla sporządzenia Sześcioletniego Planu rozwoju i przebudowy gospodarczej Polski, przedłożone w grudniu 1949 r. przez przewodniczącego Komitetu Ekonomicznego Rady Ministrów — ministra Hilariego Minca I Kongresowi PZPR do aprobaty. Wytyczne mówią, że najlepsza jest: „Taka proporcja, która gwarantuje jednocześnie największe możliwe tempo rozwoju gospodarczego i najszybsze możliwe tempo wzrostu dobrobytu i kultury mas pracujących”⁶⁾.

Trzeba stwierdzić tu z naciskiem jeszcze raz, że wymogi życia gospodarczego, konieczność rozwoju sił wytwórczych kraju, uznawany przez nas marksistowsko-leninowski prymat produkcji, zmiana struktury go-

6) Wytyczne do sporządzenia Sześcioletniego Planu.

epodarczej wsi i przejście na społeczne formy produkcji rolnej wysuwa na czoło zagadnienie szkolenia, zagadnienie wychowania nowego człowieka do nowych zadań. Wśród usług typu socjalnego na czoło wysunąć należy więc usługi oświatowe.

W dziedzinie naukowych przewidywań wzrostu dochodu narodowego w Polsce w okresie najbliższych kilku lat nie posiadamy dotychczas żadnego opublikowanego opracowania, opartego na ścisłych, naukowych, marksistowskich podstawach. Minister Hilary Minc w referacie swym na I Kongresie PZPR mówił o przewidywanych wskaźnikach wzrostu produkcji przemysłowej i rolniczej. Produkcja przemysłowa wzrośnie mianowicie w okresie Planu Sześcioletniego o 85 — 95 procent, produkcja rolnicza o 35 — 45 procent — w stosunku do roku 1949⁷⁾. Gdyby założyć, że dochód narodowy będzie wzrastał w tym samym stopniu, co produkcja (a to nie jest równoznaczne), to można by szacunkowo przyjąć, że dochód narodowy wzrośnie w okresie lat 1950 — 1955 o około 70%.

Uwzględniając duże braki w zakresie oświaty wywołane trudnościami materialnymi pierwszego okresu niepodległości (np. nierozwiązany problem składu socjalnego młodzieży szkół średnich i wyższych z powodu braku środków na bursy i stypendia, nierozwiązany problem szkoły wiejskiej z powodu braku budynków szkolnych i ich wyposażenia) trzeba będzie w okresie Planu Sześcioletniego przyśpieszyć tempo rozwoju i przebudowy szkolnictwa. Wymogi życia gospodarczego, a więc rozbudowa przemysłu, stopniowe wprowadzanie elementów socjalistycznych do gospodarki drobnotowarowej w rolnictwie pociągną za sobą konieczność szybkiego podniesienia oświaty w Polsce.

Minister Hilary Minc powiedział w swym referacie na I Kongresie PZPR: „W okresie Planu 6-letniego winien być zrobiony znaczny krok naprzód w kierunku realizacji zadań rewolucji kulturalnej, to znaczy w kierunku likwidacji analfabetyzmu, w kierunku realnego zapewnienia masom pracującym możliwości kształcenia się, w kierunku realnego udostępnienia robotnikom i chłopom korzystania z dorobku kultury, nauki i sztuki, w kierunku stworzenia warunków dla wszechstronnego i pełnego rozwoju twórczych zdolności mas pracujących”⁸⁾. Jasne jest, że zrobienie „znacznego kroku w kierunku realizacji zadań rewolucji kulturalnej” musi pociągnąć za sobą efektywne podwyższenie udziału oświaty w konsumowanej

7) Hilary Minc — Bilans gospodarczy Demokracji Ludowej i wytyczne Sześcioletniego Planu rozbudowy. „Trybuna Ludu” — 1948 r. Nr 5.

8) H. Minc — Bilans gospodarczy Demokracji Ludowej i wytyczne Sześcioletniego Planu rozbudowy. „Trybuna Ludu” 1948 r. Nr 5, str. 10.

części dochodu narodowego. Wydatki bieżące i inwestycyjne na szkolnictwo będą musiały wzrosnąć procentowo w wyższym stopniu, niż wzrośnie (procentowo) dochód narodowy kosztem innych wydatków, w pierwszym rzędzie kosztem wydatków na pozostałe cele socjalne.

Jeśli przyjmiemy, że dochód narodowy wzrośnie w okresie Planu Sześcioletniego o 70%, to przypuszczalny wzrost wydatków na oświatę w roku 1955 winien wynosić około 90 do 100% w stosunku do r. 1949. Uchwalony przez Sejm budżet państwa na 1949 r. przewiduje na wydatki szkolnictwa, prowadzonego przez Ministerstwo Oświaty, następujące kwoty:

a) bieżące w cz. 16 budżetu	zł 53 430 363 000
b) inwestycyjne w cz. 16 (wyposażeniowe)	„ 3 340 000 000
c) inwestycyjne w cz. 21 (budowlane)	„ 5 220 750 000

Razem zł 61 991 113 000

Biorąc za podstawę kwotę 62 miliardów, przewidywaną na 1949 r. i zwiększając ją o 95% otrzymamy w roku 1955 przypuszczalną roczną kwotę wydatków na szkolnictwo prowadzone przez Min. Oświaty, która wyniesie około 121 miliardów złotych. Wydatki na oświatę wzrastać zatem powinny przeciętnie rocznie o około 12 — 15% (uwzględniając procent składany).

Oczywiście rozważania powyższe oparte są tylko na przewidywaniach i kwotę 121 miliardów zł jak i przypuszczalny realny wzrost wydatków o 12 do 15% rocznie, należy traktować jako orientacyjny limit, w granicach którego planowanie usług oświatowych w Planie Sześcioletnim nie będzie bezpłodnym marzycielstwem.

Plan w dziedzinie oświaty wyznaczają zatem nie tylko potrzeby w tym zakresie, ale przede wszystkim możliwości ekonomiczne. Czynnikiem najważniejszym jest tu wysokość dochodu narodowego i jego podział.

Możliwości ekonomiczne należy rozumieć jednak, jak najszerszej. Nie chodzi więc wyłącznie o pokrycie finansowe dla zaplanowanych usług, ale również o możliwości produkcyjne państwa, możliwości materiałowe i techniczne, możliwości importowe w ramach umów międzynarodowych itp. Nie wystarczy autonomicznie w ramach resortu oświaty zaprojektować np. budowy odpowiedniej ilości budynków szkolnych, lecz wiedząc o tym, że cokoł budownictwa szkolnego musi istnieć budownictwo fabryczne, budownictwo mieszkaniowe, budownictwo służby zdrowia i in., trzeba liczyć się z tzw. bilansami materiałowymi. Plan w zakresie inwestycji budowlanych warunkują jednak limity materiałów budowlanych, a więc limit stali,

limit drzewa, limit cementu, limit rąk roboczych itp. Zakłócenie harmonii w tej dziedzinie stawia pod znakiem zapytania wykonanie planu.

Podobnie przedstawia się sprawa z wyposażeniem w sprzęt czy w pomoce naukowe. Plan nie może wyłącznie ograniczać się do sprawy planu finansowego, do budżetu. Musi on uwzględniać możliwości produkcyjne przemysłu w tym zakresie, możliwości importu.

Planista-oświatowiec, organizator szkolnictwa nie może więc ścieśniać swych zainteresowań tylko do problemów planowania usług oświatowych, do problemów jednej dziedziny gospodarki, gdyż wówczas otrzyma obraz niepełny bądź wprost fałszywy. Na planowanie w dziedzinie oświaty trzeba patrzeć jako na jedno z ogniw systemu ekonomicznego, który nazywamy gospodarką planową.

4. ZAGADNIENIE NORM I WSKAŹNIKÓW W PLANOWANIU OSWIATOWYM

Planowanie właściwie pojęte posiada charakter badawczo-naukowy. Plan opiera się na naukowym określeniu możliwości ekonomicznych i społecznych oraz na naukowym określeniu celów, ku którym zmierza, zgodnych z kierunkiem i tempem rozwoju społecznego.

Metodologia planowania musi opierać się na rzeczywistych, sprawdzalnych normach, musi operować wskaźnikami opartymi o statystykę oraz o gruntowną analizę warunków technicznych i ekonomicznych. Wielki budowniczy socjalistycznej gospodarki w ZSRR Józef Stalin powiada: „Bez norm technicznych niemożliwa jest planowa gospodarka. Prócz tego normy techniczne potrzebne są, aby masy zacofane podnieść do poziomu przodujących. Normy techniczne -- to wielka siła regulująca, organizująca w fabryce szerokie masy robotnicze wokół przodujących elementów klasy robotniczej”⁹⁾.

Wprawdzie powyższa wypowiedź J. Stalina dotyczy norm technicznych w przemyśle, ale można ją odnieść również do zagadnienia norm w planowaniu w ogóle, a więc i do zagadnienia norm w planowaniu oświatowym. Zagadnienie norm w przemyśle rozwiązywane jest przy zastosowaniu metod naukowych. Najczęściej stosowane metody normowania to: a) metoda doświadczalna, b) metoda statystyczna oraz c) metoda porównawcza.

Metoda doświadczalna polega na tym, że np. normę czasu dla odpowiedniej pracy ustala kalkulator na podstawie osobistej praktyki w danych warunkach. Metoda statystyczna określa normy na podstawie danych sta-

⁹⁾ J. Stalin -- Zagadnienia leninizmu. Wyd. Spółdz. Wydawn. „Książka” 1947 r., str. 464.

tystycznych. Metoda porównawcza polega na tym, że normy czasu dla określonej pracy ustala się drogą porównania z analogiczną pracą, dla której norma jest już ustalona.

Najwłaściwsza jest jednak metoda analityczna. Polega ona na tym, że normę obliczamy na podstawie dokładnego badania możliwości produkcyjnych zakładu pracy, dokładnej analizy procesu technicznego danej pracy co do jej elementów, kolejności i metod ich wykonania.

Zagadnienie norm i wskaźników do planowania w dziedzinie oświaty jest zagadnieniem bardziej skomplikowanym niż w przemyśle. Dotyczy ono nie tyle normowania samej pracy nauczyciela, co raczej warunków, w jakich praca ma się odbywać. Badania w tej dziedzinie muszą opierać się zarówno o statystykę, jak i przede wszystkim o gruntowną analizę warunków pedagogiczno-dydaktycznych i możliwości ekonomicznych.

Sprawa norm w dziedzinie oświaty jest problemem nowym i wymagającym zmuszonych dociekań. Podstawową metodą będzie tu metoda analityczna, opierająca się na wszechstronnej analizie wynogów dydaktycznych, wyników pracy, zasad psychologii i higieny szkolnej. Z natury rzeczy badania muszą iść w kierunku najbardziej racjonalnego pogodzenia wymogów pedagogiczno-dydaktycznych z możliwościami ekonomicznymi.

Punktem wyjścia w badaniach tego rodzaju winna być liczba uczniów. Podstawą do określenia liczby uczniów są spisy ludności powszechne bądź też dokonywane metodą reprezentacyjną. Spisy ludności pozwalają określić metodami statystycznymi liczbę dzieci w wieku obowiązku szkolnego. Posiadając liczbę dzieci obowiązanych do nauki możemy określić liczbę uczniów, posługując się z kolei metodą statystyczną, określającą na podstawie ankiety liczbę dzieci powtarzających klasy, przy uwzględnieniu śmiertelności dzieci. Ustalono np., że liczba dzieci w wieku siedmioletniego obowiązku szkolnego (7—14 lat) wynosi przeciętnie 14%¹⁰⁾ ludności. Wskaźnikiem tym można posługiwać się przy wstępnych próbach budowy planu.

Opierając się na analizie materiałów statystycznych, uzyskanych na podstawie powszechnego sumarycznego spisu ludności z dnia 14 lutego 1946 r., po zastosowaniu metod statystycznych, ustalona została liczba uczniów w szkołach podstawowych w ostatnim roku Planu Sześcioletniego (1955 r.). Teoretycznie opracowaną liczbę uczniów (wychowanków) z podziałem na szkoły w porównaniu z liczbami planu na 1949 r. przedstawia tabl. 1.

¹⁰⁾ Na poszczególnych terenach wskaźnik ten waha się w granicach 12—16%.

TABL.ICA 1

Zestawienie planowanej liczby uczniów (wychowanków) na rok 1955 w porównaniu z 1949 rokiem w szkołach i zakładach prowadzonych przez Ministerstwo Oświaty

Rodzaj szkół i zakładów	Liczba uczniów (wychowanków)	
	1949 r.	1955 r.
Przedszkola	264400	750000
Szkoły podstawowe	3600000	3600000
Szkoły 11-letnie ogólnokształcące	251000*)	251000*)
Szkoły zawodowe (ogółem)	352380	481000
w tym: a) szkoły przysposobienia zawodowego	5200	13500
b) szkoły średnie zawodowe I stopnia	250900	371600
c) szkoły średnie zawodowe II stopnia	60580	67900
d) zakłady kształcenia nauczycieli	35700	28000
Szkoły wyższe i akademickie (ogółem)	87900	97400
w tym: a) techniczne	18700	19000
b) pedagogiczne **)	1900	2400
Domy dziecka	52200	47 800

*) Klasy od 8 do 11.

***) Wyższe szkoły pedagogiczne i instytuty nauczycielskie.

Ustalenie planowanej liczby uczniów w szkołach posiada podstawowe znaczenie, przeto tabl. 1 będzie punktem wyjścia dla wielu rozważań w dziedzinie planowania oświatowego oraz dla ustalenia wskaźników umożliwiających racjonalne zbudowanie planu. Liczba uczniów wyznacza liczbę nauczycieli. Ustalenie wskaźnika obciążenia nauczyciela dziećmi pozwoli na zaplanowanie liczby nauczycieli. Dotychczasowe doświadczenia wykazują, że liczba 40 dzieci przypadająca w szkołach podstawowych na 1 nauczyciela jest normą do przyjęcia i nie odbiega zasadniczo od norm przyjętych za granicą. W szkołach średnich norma 20 uczniów na 1 nauczyciela jest normą dobrą z punktu widzenia potrzeb szkolnych. W szkołach tych do etatu nauczycielskiego przywiązana jest mniejsza liczba godzin nauczania przy większej liczbie godzin nauki ucznia oraz zajęć w grupach (zajęcia warsztatowe w szkołach zawodowych). Wpływa to wydatnie na niższą normę obciążenia nauczyciela liczbą uczniów.

Bardziej ściśle byłoby posługiwanie się wskaźnikiem liczby uczniów przypadającej na 1 godzinę pracy nauczycielskiej, gdyż nauczyciele uczą w różnym wymiarze godzin, mają godziny nadliczbowe, uczą w niepełnym wymiarze jako płatni od godzin itp. Nauczyciel jako jednostka, jako pracownik nie reprezentuje jednakowej liczby pracogodzin, a nauczyciele płatni od godzin wymykają się spod kalkulacji w dziedzinie obciążenia uczniami. Dążyć zatem należy do wprowadzenia do planu pojęcia godziny pracy nauczycielskiej zamiast etatu nauczycielskiego.

Tabl. 2 przedstawia planowaną liczbę nauczycieli w 1955 r. w porównaniu z rokiem 1949, planowaną liczbę godzin nauczycielskich oraz wskaźniki liczby uczniów, przypadającej na 1 nauczyciela uczącego w pełnym wymiarze (nauczyciela etatowego lub zastępującego etat) oraz na 1 godzinę pracy nauczycielskiej.

TABLICA 2

Planowane obciążenie nauczyciela uczniami i wskaźniki liczby uczniów przypadających na 1 godzinę pracy nauczycielskiej tygodniowo

Rodzaj szkoły	Liczba nauczycieli uczących w pełnym wymiarze godzin		Przeciętna liczba uczn. na 1 naucz. uczącego w pełnym wymiarze godzin		Liczba godzin pracy nauczycieli tygodniowo *)		Wskaźniki liczby uczn. przypad. na 1 godz. pracy nauczyciel. tygodn.	
	1949	1955	1949	1955	1949	1955	1949	1955
Przedszkola	8400	22800	31,4	32,9	275600	747800	0,96	1,00
Szkoły podstawowe	81567	95000	43	37,9	2577352	2979000	1,40	1,20
Szkoły 11-letnie ogólnokształcące **)	12555	12555	20	20	309200	309200	0,81	0,81
Szkoły przysposobienia zawodowego	113	694	44,06	19,59	6660	15975	0,68	0,66
Szkoły średnie zawodowe I stopnia	4690	18960	53,49	19,65	315700	478565	0,79	0,70
Szkoły średnie zawodowe II stopnia	1320	3470	44,61	19,59	95710	108250	0,63	0,62

*) Łącznie z godzinami nadliczbowymi i kontraktowymi (nauczyciele o niepełnym wymiarze godzin).

***) Klasy licealne bez uwzględnienia podbudowy 7 klas szkoły podstawowej.

TABLICA 3

Liczba jednostek lekcyjnych (nauczycielskich) przypadających tygodniowo na
1 ucznia i na 1 mieszkańca

Rodzaj szkół	1949 r.			1955 r.		
	Ogólna liczba jednostek lekcyj. tygodn.	Liczba jednostek lekcyj. przypadająca tygodniowo		Ogólna liczba jednostek lekcyj. tygodn.	Liczba jednostek lekcyj. przypadająca tygodniowo	
		na 1 ucznia	na 1 mieszkańca		na 1 ucznia	na 1 mieszk.
Przedszkola	275600	1,04	0,011	747800	1,00	0,028
Szkoły podstawowe	2577352	0,71	0,105	2979000	0,83	0,113
Szkoły 11-letnie ogólnokształcące	309200	1,23	0,013	309200	1,23	0,012
Szkoły przysposobienia zawodowego	6600	1,13	0,00027	15975	1,18	0,00060
Szkoły średnie zawodowe I stopnia	315700*)	1,25	0,013	478565	1,29	0,019
Szkoły średnie zawodowe II stopnia	95710	1,58	0,0039	108250	1,59	0,0041

*) W liczbie szkół zawodowych I stopnia znajduje się około 50% publ. średnich szkół zawodowych, w których liczba godzin tygodn. na klasę wynosi 22 godziny.

Liczby zawarte w tabl. 2 potwierdzają zastrzeżenia co do nieścisłości popełnianej przy posługiwaniu się wskaźnikiem obciążenia uczniami jednego etatu nauczycielskiego. W szkolnictwie średnim zawodowym (I stopn.) np. obciążenie nauczyciela uczącego w pełnym wymiarze godzin wynosi w 1949 r. 53 uczniów. gdy w szkolnictwie średnim ogólnokształcącym tylko 20 uczniów. Pozornie wydaje się, że sytuacja w szkolnictwie zawodowym jest w 1949 r. szczególnie ciężka, gdy tymczasem przez porównanie wskaźników liczby uczniów przypadających na 1 godzinę pracy nauczycielskiej tygodniowo, stwierdzamy, że zarówno w szkolnictwie zawodowym, jak i w średnim ogólnokształcącym obciążenie 1 godziny pracy nauczycielskiej jest mniej więcej jednakowe. Planowane zmniejszenie liczby uczniów przypadającej na 1 nauczyciela (pełny wymiar godzin) w szkolni-

ctwie zawodowym jest wyrazem zdrowej dążności do zastąpienia nauczycieli dochodzących, płatnych od godzin i uczących w niepełnym wymiarze godzin, nauczycielami etatowymi.

W odniesieniu do wskaźnika liczby uczniów przypadającej na 1 godzinę pracy nauczycielskiej należałoby przeprowadzić specjalne badania celem ustalenia racjonalnej normy w tym zakresie.

Celowe byłoby również ustalenie liczby jednostek lekcyjnych przypadających przeciętnie tygodniowo na 1 ucznia oraz na 1 mieszkańca. Dałoby to nam porównawczy obraz rozwoju oświaty np. w okresie Planu Sześcioletniego. Wskaźniki tego typu ilustruje tabl. 3.

Wskaźniki podane w tabl. 2 i 3 są teoretyczne, oparte na materiałach wstępnych do Planu Sześcioletniego, dotyczących liczby nauczycieli oraz liczby godzin nauczycielskich nadliczbowych i kontraktowych. Ścisłe badania mogą i powinny tu być przeprowadzone na podstawie danych statystycznych uzyskanych od szkół, ewentualnie metodą reprezentacyjną.

Zastanówmy się jeszcze nad zagadnieniem absolwentów w szkołach. Dla ustalenia normy absolwentów możemy pójść dwoma metodami: a) ustalić procentowy stosunek liczby absolwentów do przeciętnej liczby uczniów przypadającej na jedną klasę (jeden rocznik nauczania), b) ustalić liczbę absolwentów przypadających na jednego nauczyciela. Zagadnienie to ilustruje tabl. 4.

Tabl. 4 (absolwentów) mówi nam o „produkcji” szkolnej, o wynikach pracy nauczycieli. Przy planowaniu liczby absolwentów w szkolnictwie zawodowym konieczne jest ustalenie potrzeb życia gospodarczego w tym zakresie. Po prostu chodzi o zamówienie społeczne w tej dziedzinie. Takim zamówieniem jest wymieniona w wytycznych do Planu Sześcioletniego uchwalonych przez I Kongres PZPR liczba potrzebnych inżynierów (24 000) i techników (80 000 — 100 000). Zagadnienie to jest wielce skomplikowane i wymaga żmudnych badań struktury zawodowej ludności i przewidywanej zmiany tej struktury w związku z przebudową ekonomiczną kraju.

Wyniki nauczania, korzystne kształtowanie się stosunku liczby absolwentów do ogółu uczniów w szkole, a więc zadawalające wyniki „produkcji” szkolnej uzależnione są w poważnym stopniu od warunków materialnych, w jakich szkoła pracuje. Na czoło wysuwa tu się zagadnienie budownictwa szkolnego.

Aby opracować plan budowy szkół, konieczne są normy budowlane w różnych typach szkół i zakładów wychowawczych. Wyznaczenie norm budowlanych wymaga poważnych studiów wstępnych, zmierzających do

T A B L I C A 4
Planowanie liczby absolwentów
(wskaźniki produkcji szkolnej)

Rodzaje szkół	Liczba absolwentów		Przeciętna liczba absolwentów na I naucz.		na I godz. pracy nauczyc.		Wskaźnik liczby uczniów na I absolw. z uwzględnieniem ilości lat naucz.		Stosunek procent. liczb absolwentów do przec. liczby uczniów w I klasie	
	1949	1955	1949	1955	1949	1955	1949	1955	1949	1955
Szkoły podstawowe	230000	340000	2,8	3,6	0,089	0,114	2,24	1,51	45%	66%
Szkoły 11-letnie ogólnokształc.	20200	43800	1,6	3,4	0,065	0,139	3,11	1,43	32%	69%
Szkoły przysposob. zawodowego	3100	10900			0,470	0,680				
Szkoły średnie zawod. I stopnia	50000	63200*			0,160	0,130*				
Szkoły średnie zawod. II stopnia	9800	15200			0,100	0,140				
Szkoły wyższe i akademickie	13000	16600								
w tym: a) techniczne	3000	4000								
b) pedagogiczne	400	600								

* Szkoły zawodowe I stopnia składają się:

- a) ze szkół typu zasadniczego (licza zawodowe I stopnia; szkoły dzienne, uczniowie nie pracują zarobkowo),
b) ze szkół średnich zawodowych (dawne szkoły dokształcające) kształcących młodzież pracującą zawodowo.

Szkoły wymienione pod b) dają mały stosunkowo procent absolwentów. W okresie Planu Sześcioletniego przewiduje się znaczny wzrost szkół wymienionych pod a) (porównaj tabl. 5) Wpływnie to na obniżenie się wskaźnika absolwentów w r. 1955.

opracowania tzw. standartów budowlanych. Prace nad standartami wymagają gruntownej znajomości organizacji szkolnictwa, programów nauczania i wychowania, metod pedagogiczno-dydaktycznych, zasad higieny szkolnej.

Standart określa poziom zaspokojenia potrzeb. W budownictwie na pierwszy plan wysuwa się zagadnienie standartu przestrzennego i wyposażeniowego. Standarty stanowią podstawę do opracowania projektów (planów) budynków szkolnych. Prace nad standartami muszą uwzględnić podbudowę ekonomiczną, socjologiczną, demograficzną itp.

Przed opracowaniem standartu budowlanego należy ustalić dokładnie: a) cele i zadania danej szkoły czy zakładu, b) charakter podstawowych zajęć w szkole lub zakładzie, c) liczbę lat nauczania, d) liczbę uczniów (młodzieży), nauczycieli, wychowawców, e) liczbę klas lub innych jednostek organizacyjnych oraz szczegóły organizacyjne zakładu, f) liczbę uczniów w klasach, g) plan godzin nauki i innych zajęć, h) wykaz wszystkich niezbędnych pomieszczeń (izb lekcyjnych, sal specjalnych, izb administracyjnych) i ich powierzchnię, i) liczbę godzin użytkowania, j) najbardziej pożądane rozmieszczenie pomieszczeń, k) požądaną i dopuszczalną ilość kondygnacji, l) dane dotyczące rozplanowania terenu (boisko, ogród, itp.).

Po opracowaniu standart można ująć schematycznie jako program budowlany. Do programu takiego winien być dołączony obszerny komentarz, stanowiący podstawę do studiów architekta, zmierzających do najlepszego rozwiązania projektu.

Przykładem rozwiązania programu budowlanego szkół może być tabl. 5.

W tablicy tej interesuje nas zarówno wykaz pomieszczeń, jak i przestrzeń, jaką one zajmują. Dla planowania budownictwa szkolnego najważniejsza jest sprawa ustalenia normy kubatury pomieszczeń na 1 ucznia. Do racjonalnej normy dochodzimy drogą analizy potrzeb i określenia wielkości poszczególnych pomieszczeń. Konieczna tu jest współpraca pedagoga, architekta i lekarza-higienisty. Celem uniknięcia błędów przy teoretycznym ustalaniu norm budownictwa szkolnego należy uzyskane wskaźniki teoretyczne skonfrontować z już istniejącymi budynkami szkolnymi i zakładowymi. Należy zbadać dokładnie celowość poszczególnych pomieszczeń i ich rozmiarów przez obserwację życia szkoły czy zakładu przez cały dzień jego pracy.

Ta doświadczalna metoda kontrolowania norm jest wskazana ze względu na to, że pozornie wydaje się, iż np. kubatura 35 m³ na 1 ucznia w szkole o 7 nauczycielach jest przesadnie obliczona. Zbadanie warunków pracy

TABLICA 5
PROGRAM BUDOWLANY (UŻYTKOWY) SZKÓŁ OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH
STOPNIA PODSTAWOWEGO I LICEALNEGO

Grupa	L.	P.	Nazwa pomieszczeń	Wysokość pomieszczeń w szk.		Powierzchnia podłogi pomieszczeń w m. kw. i kubatura w m. sześć. w szkołach o liczbie nauczycieli												
				11	3	5			4			3			2			
						pow.	kub.	pow.	kub.	pow.	kub.	pow.	kub.	pow.		kub.		
I	1		Izby lekcyjne	3,3	3,0	561	2624,96	357	1670,68	246	1151,28	172	804,96	120	577,20	67	322,30	
II	2		Sala spec. biolog.	3,3	3,0	60	280,8	60	280,8	66	308,88	60	280,80	—	—	—	—	
	3		" " fiz. chem.	3,3	3,0	66	308,88	66	308,88	72	336,96	72	336,96	54	259,75	30	144,30	
	4		" " rob. ręcz.	3,3	3,0	84	393,12	84	393,12	—	—	—	—	—	—	—	—	
	5		" " " "	3,3	3,0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
	6		Gabinet-yziory	3,3	3,0	24	112,32	24	112,32	24	112,32	24	112,32	14	67,35	15	72,20	
	7		" " hodowla	3,3	3,0	18	84,24	18	84,24	—	—	—	—	—	—	—	—	
	8		" " chemiczne	3,3	3,0	18	84,24	18	84,24	15	70,20	15	70,20	—	—	—	—	
	9		" " skład rob. ręcz.	3,3	3,0	18	84,24	18	84,24	120	748,80	72	336,96	72	346,30	—	—	
	10		Sala gimnastyczna *)	3,3	3,0	160	1102,40	160	1102,40	24	112,32	24	112,32	18	86,60	15	72,20	
	11		Rozebierałnia	3,3	3,0	36	168,48	36	168,48	—	—	—	—	—	—	—	—	
	12		" "	3,3	3,0	36	168,48	—	—	168,48	24	112,32	24	112,32	15	72,20	12	57,70
	13		Natryski	3,3	3,0	36	168,48	—	—	168,48	18	84,24	18	84,24	—	—	—	—
	14		Skład sprzętu	3,3	3,0	36	168,48	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
	15		Nauka gotow. i przyg. posiłków	3,3	3,0	70	327,60	54	252,72	42	196,60	42	196,60	33	158,73	15	72,20	
	16		Spizarnia	3,3	3,0	8	37,44	8	37,44	8	37,44	8	37,44	—	—	3	14,40	

III	17	Jadalnia (świetlica)	3,3	3,0	51	238,68	66	308,88	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	18	Pokój organ. uczn.	3,3	3,0	18	84,24	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	19	" "	3,3	3,0	30	140,40	25	117,00	25	117,00	20	96,20	20	96,20	20	96,20	20	96,20
	20	" "	3,3	3,0	25	117,00	20	93,60	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	21	Biblioteka	3,3	3,0	30	140,40	30	140,40	24	112,32	24	112,32	18	86,60	18	86,60	18	86,60
	22	Czytelnia	3,3	3,0	51	238,68	51	238,68	30	140,40	50	234,00	—	—	—	—	—	—
IV	23	Szatnia	3,3	3,0	130	557,70	83	356,07	60	257,40	38	163,02	24	115,40	18	86,60	18	86,60
	24	Rekreacja	3,3	3,0	430	2012,40	275	1287,00	200	936,00	125	585,00	80	384,00	60	288,60	60	288,60
	25	Ustępy, umywalnie	3,3	3,0	90	421,20	60	280,80	42	196,60	28	131,04	24	115,40	24	115,40	24	115,40
	26	Przedsiönki	3,3	3,0	14	65,52	11	51,48	7	32,76	4	18,70	3	14,40	3	14,40	3	14,40
	27	Kłafki schodowe	3,3	3,0	150	702,00	120	561,60	80	394,40	36	168,48	—	—	—	—	—	—
V	28	Kancelaria	3,3	3,0	18	88,24	18	84,24	18	84,24	18	84,24	16	77,00	16	77,00	16	77,00
	29	Pokój kierownika	3,3	3,0	21	98,28	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	30	" nauczycielski	3,3	3,0	26	121,68	24	112,32	18	84,24	18	84,24	—	—	—	—	—	—
	31	" woźnego (składzik)	3,3	3,0	12	56,16	9	42,12	9	42,12	4	18,70	4	19,25	—	—	—	—
	32	Poczekalnia	3,3	3,0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	33	Pokój lekarza (izolatka)	3,3	3,0	18	84,24	18	84,24	18	84,24	18	84,24	9	43,30	9	43,30	9	43,30
	34	" dentysty	3,3	3,0	18	84,24	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	35	" Koflownia i skład opatu	2,4	2,0	120	421,20	70	245,70	60	187,20	60	187,20	60	156,00	20	52,00	20	52,00
VI	36	Płwnice	2,4	2,0	50	175,50	50	175,50	40	124,80	40	124,80	30	78,00	30	78,00	30	78,00
	37	Magazyn sprzęt. szkoln.	3,3	3,0	18	84,24	16	74,88	12	56,16	12	56,16	12	57,70	8	38,50	8	38,50
VII	38	Mieszkanie kierownika, nauczyciela (woźnego)	2,5	2,5	118	429,52	118	429,52	83	345,00	83	345,00	83	345,00	83	345,00	83	345,00
VIII	39	Sala dla dorosłych	3,3	3,0	—	—	51	238,68	42	196,60	36	168,50	—	—	—	—	—	—
		Powierzchnia netto ogółem	—	—	2651	—	2072	—	1447	—	1132	—	709,0	—	466	—	—	—
		Kubatura brutto ogółem	—	—	—	12334,2	—	9754,99	—	6736,44	—	5083,80	—	3157,18	—	2076,90	—	—
		Kubatura brutto na 1 uczn.	—	—	—	20,64	—	35,47	—	37,43	—	39,11	—	39,47	—	34,60	—	—

*) W szkolach 4- i 5- izbowych 3,3
7- i 11- " 5,0

takiej szkoły w rzeczywistości, utwierdzi nas w przekonaniu, że norma ta jest raczej skromna.

Normy kubatury pomieszczeń na 1 ucznia podane w tabl. 5 wykazują, że w szkołach mniejszych przeciętna kubatura pomieszczeń na 1 ucznia wzrasta. Gdy bowiem w szkole o 11 nauczycielach wynosi 28 m^3 , to w szkole o 7 nauczycielach — już 35 m^3 , a w szkole o 3 nauczycielach wynosi $36,7 \text{ m}^3$, w szkole o 2 nauczycielach — 41 m^3 , a w szkole o 1 nauczycielu wynosi aż $51,5 \text{ m}^3$.

Na zjawisko to musimy zwrócić szczególną uwagę ze względu na konieczność upowszechnienia szkoły siedmioletniej na wsi poprzez likwidację szkół o 1 i 2 nauczycielach. Problem ten rozwiązywać będziemy: a) w drodze podnoszenia stopnia organizacyjnego szkół o 1 nauczycielu na szkoły o 2 nauczycielach, a szkół o 2 nauczycielach na szkoły o 3 nauczycielach, zakładając, że te ostatnie realizować będą już program pełnej szkoły siedmioklasowej, b) przez komasację szkół nisko zorganizowanych w szkoły o 3 i 4 nauczycielach, c) przez organizowanie szkół zbiorczych wysoko zorganizowanych.

Zagadnienie przebudowy sieci szkół dla realizacji postulatu upowszechnienia szkoły siedmioletniej jest przede wszystkim problemem ekonomicznym, wymaga bowiem poważnych środków materialnych na budownictwo szkolne, wyposażenie szkół w sprzęt i pomoce naukowe. Ustalając normy przeciętne dla budownictwa szkolnego na okres Planu Sześcioletniego musimy przyjąć normy optymalne, unikając norm minimalnych, stawiamy jednak mocno sprawę podniesienia kulturalnego wsi i wyrównania różnic kulturalnych między wsią a miastem, które przyspieszy socjalizację wsi. W szkołach wiejskich, jako mniejszych, norma kubatury na 1 ucznia jest z reguły wyższa.

W wyniku długotrwałej pracy komisyjnej w Ministerstwie Oświaty nad standartami budynków szkolnych przy współudziale nauczycieli, pracowników pedagogicznych administracji szkolnej i architektów opracowane zostały optymalne normy dla budownictwa oświatowego, które po zatwierdzeniu przez ministra Oświaty, ministra Budownictwa i Państwową Komisję Planowania Gospodarczego staną się normami obowiązującymi. Normy te przedstawia tabl. 6.

Współczynnik kosztów budowy podany w tej tabeli określa stopień podrożenia budowli ze względu na specjalne instalacje i urządzenia techniczne, bądź też zwiększenia kosztów budowy z powodu monumentalności i reprezentacyjności budynku.

TABLICA 6

NORMY BUDOWNICTWA OŚWIATOWEGO

Lp.	Rodzaje szkół i zakładów	kubatura pomieszczeń przypadająca na 1 ucz.	współczynnik kosztu budowy 1 m ³
1.	Przedszkola	18 m ³	1
2.	Szkoły podstawowe	35 m ³	1
3.	Szkoły średnie ogólnokształcące	35 m ³	1
4.	Szkoły zawodowe przemysłowe	45 m ³	1
5.	Szkoły zawodowe admin. handl. i spółdzielcze	35 m ³	1
6.	Szkoły zawodowe włókiennicze, odlewnicze i 5-letnie mechaniczne	60 m ³ .	1
7.	Szkoły wyższe: humanist., prawo, ekonomia	40 m ³	1,5
8.	Szkoły wyższe: medycyna, weteryn., stomatologia, mat.-przyrodnicze	60 m ³	2
9.	Szkoły wyższe: technika	100 m ³	2
10.	Domy turnusowe	130 m ³	1
11.	Domy kolonijne	60 m ³	0,8
12.	Domy dziecka (w tym internat i pokoje dla wychowawców)	100 m ³	1
13.	Domy kultury dziecięcej	100 m ³	1,5
14.	Bursy i internaty	80 m ³	1

Normy podane w tabl. 6 mają zastosowanie przy pełnym wykończeniu całego projektowanego budynku. Ze względu na ograniczone środki materialne trzeba będzie pójść na etapowość w wykańczaniu wznoszonych budynków i rezygnować w wielu wypadkach w okresie Planu Sześcioletniego z niektórych pomieszczeń, odkładając dobudowanie ich w okresie następnego planu wieloletniego. Oczywiście projekty architektoniczne tych budowli muszą uwzględniać etapowość wznoszenia budynku.

W tabl. 7, 8, 9 i 10 podaje przykładowo możliwości budowy etapami z uwzględnieniem nie tylko dwóch, ale i 3 etapów. Tablice te zawierają również normy kubatury na 1 ucznia w każdym etapie.

TABLICA 7

SZKOŁA O 7 IZBACH LEKCYJNYCH

uczniów 275 (średnio)

Grupa	L. p.	Nazwa pomieszczeń	Wysokość w metrach	Powierzchnia netto (w m ²)				Kubatura brutto (w m ³)				U w a g i	
				E t a p y			Razem	E t a p y			Razem		
				I	II	III		I	II	III			
I	1	Izby lekcyjne	3,30	306	51	—	357	1432,0	238,68	—	—	1670,68	
II	2	Sala spec. biolog.	"	—	—	60	60	—	—	—	208,80	280,80	
	3	" " fiz. chem.	"	84	66	—	66	—	308,88	—	—	308,88	
	4	" " rob. ręcz.	"	—	—	84	84	393,12	—	—	—	393,12	
	5	" " " "	"	—	—	—	24	—	—	—	—	—	
	6	Gabinety-zbiory hodowla	"	—	24	—	18	18	—	112,32	—	112,32	
	7	" " clemiczne	"	—	18	—	18	18	—	84,24	—	84,24	
	8	" " skład rob. ręcz.	"	—	18	—	18	18	—	84,24	—	84,24	
	9	" " skład rob. ręcz.	"	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
	10	Sala gimnastyczna	5,00	160	—	—	160	160	1102,40	—	—	1102,40	
	11	Rozbieralnia	3,30	36	—	—	36	36	168,48	—	—	168,48	
	12	" "	"	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
	13	Natryski	"	36	—	—	36	36	168,48	—	—	168,48	
	14	Skład sprzętu sport.	"	—	18	—	18	18	—	84,24	—	84,24	
	15	Nauka gotow. i przyg. posiłków	"	—	—	54	54	54	—	—	252,72	252,72	
	16	Spizarnia	"	—	—	8	8	8	—	—	37,44	37,44	

III	17	Jadalnia (świetlica)	"	—	—	66	—	—	—	308,88	308,88	—
	18	Pokój organ. uczn.	"	—	—	—	—	—	117,00	—	—	117,00
	19	"	"	25	—	—	—	—	—	93,60	—	93,60
	20	"	"	—	20	—	—	—	—	140,40	—	140,40
	21	Biblioteka	"	—	30	—	—	—	—	—	—	—
	22	Czytelnia	"	—	51	—	—	—	—	—	—	238,68
IV	23	Szatkia	3,00	—	83	—	—	—	356,07	—	—	356,07
	24	Rekreacja, koryt. hall, pomieszczenia spec.	3,30	135	70	—	—	—	631,80	327,60	—	1287,00
	25	Ustępy, umywalnie	"	60	—	—	—	—	280,80	—	—	280,80
	26	Przedśionki	"	11	—	—	—	—	51,48	—	—	51,48
	27	Klatki schodowe	"	85	35	—	—	—	397,80	163,80	—	561,60
V	28	Kancelaria	"	18	—	—	—	—	84,24	—	—	84,24
	29	Pokój kierownika	"	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	30	" nauczycielski	"	24	—	—	—	—	112,32	—	—	112,32
	31	" "woźnego (składzik)	"	9	—	—	—	—	42,12	—	—	42,12
	32	Poczekalnia	"	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	33	Pokój lekarza (izolatka)	"	—	18	—	—	—	—	—	—	—
	34	" dentysty	"	—	—	—	—	—	84,24	—	—	84,24
	35	Kotłownia i skład opalu	2,40	70	—	—	—	—	245,70	—	—	245,70
VI	36	Piwnice	2,40	—	50	—	—	—	—	—	—	175,50
	37	Magazyn sprzęt. szkoln.	3,30	—	16	—	—	—	74,88	—	—	74,88
VII	38	Mieszkanie kierownika, nauczyciela (woźnego)	2,50	118	—	—	—	—	429,52	—	—	429,52
VIII	39	Sala dla dorosłych	3,30	—	51	—	—	—	—	—	—	238,68
				—	—	—	—	—	—	—	—	—
		Powierzchnia netto ogółem	—	1143,70	450,30	178,0	2072,0	—	—	—	—	—
		Kubatura brutto ogółem	—	—	—	—	—	—	5498,14	2078,31	2178,54	9754,99
		Kubatura brutto na I uczn.	—	—	—	—	—	—	19,99	7,56	7,92	35,47

TABLICA 8

SZKOŁA O 4 IZBACH LEKCYJNYCH

uczniów 130 (średnio)

Grupa	L. p.	Nazwa pomieszczeń	Wysokość w metrach	Powierzchnia netto (w m ²)			Kubatura brutto (w m ³)			U w a g i				
				E t a p y			E t a p y							
				I	II	III	Rozem	I	II		III	Razem		
I	1	Izby lekcyjne	3,30	172	—	—	—	172	804,96	—	—	804,96		
II	2	Sale spec. biol.	3,30	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
	3	" " foz. chem.	3,30	—	60	—	—	60	—	280,80	—	—	280,80	
	4	" " rob. ręcz.	3,30	—	72	—	—	72	—	336,96	—	—	336,96	
	5	" " " "	3,30	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
	6	Gabinety-zbiory	3,30	—	24	—	—	24	—	112,32	—	—	112,32	
	7	" " hodowla	3,30	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
	8	" " chemia	3,30	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
	9	" " skad rob. ręcz.	3,30	—	15	—	—	15	—	70,20	—	—	70,20	
	10	Sala gimnastyczna	3,30	72	—	—	—	—	72	336,96	—	—	336,96	
	11	Rozbiernia	3,30	24	—	—	—	—	24	112,32	—	—	112,32	
	12	" "	3,30	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
	13	Natryski	3,30	24	—	—	—	—	24	112,32	—	—	112,32	
	14	Skład sprzętu	3,30	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
	15	Nauka gotow. i przyg. posiłków	3,30	—	—	—	42	—	42	—	—	196,60	196,60	
	16	Spizarnia	3,30	—	—	—	8	—	8	—	—	37,44	37,44	

III	17	Świecica	3,30	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
	18	Pokój organ. uczn.	3,30	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
	19	" "	3,30	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
	20	" "	3,30	—	25	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
	21	Biblioteka	3,30	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
	22	Czytelnia (jadalnia)	3,30	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
IV	23	Szafnia	3,00	—	38	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
	24	Rekreacja, koryt. hall, pomieszczenia spec.	3,30	85	20	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
	25	Ustępy, umywalnie	3,30	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
	26	Przedsiönki	3,30	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
	27	Klatki schodowe	3,30	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
V	28	Kancelaria	3,30	10	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
	29	Pokój kierownika	3,30	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
	30	" nauczycielski	3,30	—	18	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
	31	" woźnego (składzik)	3,30	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
	32	Poczekalnia	3,30	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
	33	Pokój lekarza (izolatka)	3,30	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
	34	" dentysty	3,30	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
	35	Kotłownia i skład opalu	2,40	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
	VI	36	Piwnice	2,40	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
37		Magazyn sprzęt. szkoln.	3,30	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
VII	38	Mieszkanie kierownika, nauczyciela (woźne- go)	2,50	83	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
VIII	39	Sala dla dorosłych	3,30	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
Powierzchnia netto ogółem		—	578	306	248	1132	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
Kubatura brutto ogółem		—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
Kubatura brutto na 1 uczn.		—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
													124,80	3 izby + 2 izby	124,80			
													56,16		56,16			
													345,28	warunkowo	345,28			
													168,50		168,50			
													—		—			
													—		—			
													2568,26	1417,24	1098,30	5083,80		
													19,76	10,90	8,45	39,11		

TABLICA 9

SZKOŁA O 3 IZBA'CH LEKCYJNYCH

uczniów 80 (średnio)

Grupa	L. p.	Nazwa pomieszczeń	Wysokość w metrach	Powierzchnia netto (w m ²)				Kubatura brutto (w m ³)				U w a g i	
				E t a p y			Razem	E t a p y			Razem		
				I	II	III		I	II	III			
I	1	Izby lekcyjne	3,0	120	—	—	120	577,20	—	—	—	577,20	—
II	2	Sale spec. biolog.	3,0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	3	" " fiz. chem.	3,0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	4	" " rob. ręcz.	3,0	—	54	—	54	—	259,75	—	—	259,75	—
	5	" " "	3,0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	6	Gabinety-zbiory	3,0	14	—	—	14	67,35	—	—	—	67,35	—
	7	" hodowla	3,0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	8	" chemiczne	3,0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	9	" skład rob. ręcz.	3,0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	10	Sala gimnastyczna	3,0	—	72	—	72	—	346,30	—	—	346,30	—
	11	Rozbieralnia	3,0	—	18	—	18	—	86,60	—	—	86,60	—
	12	" "	3,0	—	—	—	—	—	—	72,20	—	72,20	—
	13	Natryski	3,0	—	15	—	15	—	—	—	—	—	—
	14	Skład sprzętu	3,0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	15	Nauka gotow. przyg. posiłków	3,0	—	—	33	33	—	—	—	—	158,73	158,73
	16	Spizarnia	3,0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

TABLICA 10

SZKOŁA O 2 I ZBACH LEKCYJNYCH

uczniów 60 (średnio)

Grupa	L. P.	Nazwa pomieszczeń	Wysokość w metrach	Powierzchnia netto (w m ²)				Kubatura brutto (w m ³)				U w a g i		
				E t a p y			Razem	E t a p y			Razem			
				I	II	III		I	II	III				
I	1	Izby lekcyjne	3,00	67	—	—	—	67	322,30	—	—	—	322,30	—
II	2	Sale spec. biolog.	3,00	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	3	" " fiz. chem.	3,00	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	4	" " rob. ręcz.	3,00	—	—	30	—	30	—	—	—	144,30	—	144,30
	5	" " "	3,00	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	6	Gabinety-zbiory	3,00	—	15	—	—	15	—	—	72,20	—	—	72,20
	7	" " hodowla	3,00	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	8	" " chemiczne	3,00	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	9	" " skłaa rob. ręcz.	3,00	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	10	Sala gimnastyczna	3,00	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	11	Rozbieralnia	3,00	—	15	—	—	15	—	—	72,20	—	—	72,20
	12	" "	3,00	—	12	—	—	12	—	—	57,70	—	—	57,70
	13	Natryski	3,00	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	14	Skład sprzętu	3,00	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	15	Nauka gotow. i przyg. posiłków	3,00	—	—	15	—	15	—	—	—	72,20	—	72,20
	16	Spizarnia	3,00	—	—	3	—	3	—	—	—	14,40	—	14,40

Tendencjom zmierzającym do ograniczenia wysokości norm kubatury pomieszczeń na 1 ucznia należy się kategorycznie przeciwstawić, biorąc pod uwagę fakt, że budynek szkolny wnosimy dla przyszłości, że okres jego użytkowania będzie wynosił 100 i więcej lat. Nie można więc dopuścić do wznoszenia budynków szkolnych karłowatych, nie odpowiadających racjonalnym wymogom higieny szkolnej, gdyż byłoby to marnotrawstwem grosza publicznego. Postęp techniczny i kulturalny socjalistycznego społeczeństwa przyszłości nakazuje rozwiązania w dziedzinie budownictwa oświatowego posiadające perspektywę rozwoju.

Planowanie w dziedzinie oświaty wymaga również ustalenia norm wyposażenia w urządzenia szkolne, sprzęt i pomoce naukowe. Zaspokajanie potrzeb szkół w tym zakresie nie może być żywiołowe. Zachodzi konieczność ustalenia standartów wyposażeniowych na 1 ucznia, na klasę lub grupę uczniów. Sprawa ta leży dotychczas odłożeniem, a wymaga ona skrupulatnych badań specjalistów, pedagogów i dydaktyków.

Standarty wyposażeniowe winny obejmować:

- a) zestawienie sprzętu (umeblowania) klasy szkolnej, pracowni i sal specjalnych we wszystkich kategoriach szkół i zakładów;
- b) zestawienie pomocy naukowych dla poszczególnych kategorii szkół — pomocy takich, które nie wchodzi w skład pracowni przedmiotowych i są przeznaczone jedynie do demonstracji podczas lekcji w klasie;
- c) zestawienie pomocy naukowych potrzebnych w pracowniach szkolnych, umożliwiających prowadzenie własnoręcznych ćwiczeń uczniowskich (pracownia fizyczna, chemiczna, biologiczna, geograficzna itp.);
- d) zestawienie urządzeń, narzędzi i maszyn warsztatowych dla szkół ogólnokształcących i w szczególności szkół zawodowych różnych typów i poziomów;
- e) zestawienie wyposażenia sali gimnastycznej;
- f) normy zużycia materiałów do ćwiczeń i zajęć praktycznych na 1 ucznia;
- g) zestawienie wyposażenia sali gimnastycznej;
- h) ustalenie wielkości księgozbiorów na klasę, szkołę lub ucznia w bibliotekach szkolnych.

Sprawa ustalenia norm i wskaźników wyposażeniowych jest zagadnieniem bardzo trudnym i skomplikowanym. Wyposażenie bowiem obejmu-

je tysiące różnych pozycji sprzętu i pomocy naukowych. Najwłaściwsze będzie tu wprowadzenie określonych norm dla szkoły, klasy, pracowni lub warsztatu.

Przykładowo podam standart wyposażenia klasy na 40 uczniów w sprzęt:

Ławki lub stoliki 2-osobowe	20 szt.
Stół dla nauczyciela	1 „
Krzeseł dla nauczyciela	1 „
Tablica wisząca	1 „
Tablica stojąca	1 „
Szafa	1 „
Ramy do godła państwowego i portretów .	4 „

Standart wyposażeniowy np. pracowni biologicznej można by ustalić w sposób podany na str. 76 i 77 w tabl. 11.

Ustaliwszy w podany przykładowo sposób zestaw sprzętu lub pomocy naukowych, w planie wyposażenia operowalibyśmy pojęciem klasy, pracowni lub warsztatu.

Na obecnym etapie zaopatrywania szkół w pomoce naukowe napotykamy na trudności produkcyjne w tej dziedzinie. Po ustaleniu znormalizowanego standardu pomocy naukowych na szkołę, pracownię, warsztat wystąpią przeszkody przy nabywaniu w przemyśle całego kompletu tych pomocy w ciągu okresu budżetowego. Nabycie niepełnego zestawu pomocy skomplikuje sprawozdawczość i uniemożliwi posługiwanie się standartem przy budowie następnego planu, który opierać się musi na wykonaniu planu poprzedniego.

Ten skomplikowany problem posługiwania się w planowaniu normami wyposażenia w pomoce naukowe można rozwiązać przez nastawienie pewnych gałęzi przemysłu państwowego na planową produkcję w tej dziedzinie i rozbudowę specjalnego zakładu przemysłowego, zajmującego się wyłącznie produkcją (ewentualnie montażem) i dystrybucją pomocy naukowych wykonywanych według ustalonych i zatwierdzonych norm standardowych.

Przedsiębiorstwem tego typu są Państwowe Zakłady Pomocy Szkolnych oraz częściowo Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, gdy chodzi o pomoce typu graficznego (obrazy, mapy, wykresy itp.). Przedsiębiorstwa te winny zająć się planowo produkcją seryjną pomocy naukowych i ewentualnie sprzętu szkolnego. W szczególności PZPS powinny prowadzić prace badawcze nad ulepszeniem istniejących urządzeń i pomocy

STANDARD WYPOSAŻENIOWY PRACOWNI BIOLOGICZNEJ JEDNOIŻBOWEJ
(UPROSZCZONY)

I.p.	A. Umeblowanie	Ilość	I.p.	B. Pomoce naukowe	Ilość	Lp.	C. Przybory wycieczkowe	Ilość
1.	Tablica	1	1.	Komplet mikroskopów	12	1.	Siatka do łowienia motyli z muślinu	1
2.	Stół nauczycielski i krzesło	2	2.	Komplet lup aplanacyjnych	12	2.	Obręcz do powyższej siatki, składana, ze specjalnym zamczkiem	1
3.	Stół nauczycielski pomocn.	1	3.	Komplet uczniowskich przyborów do mikroskopowania	36	3.	Siatka do łowienia okazów wodnych	1
4.	3-osobowe stoliki	12	4.	Przybory do mikroskopowania do użytku nauczyciela	1	4.	Siatka do łowienia planktonu z gęstej gazy mlynarskiej	1
5.	Krzesła	36	5.	Akwarium zasadnicze ramowe	1	5.	Wiaderko do przenoszenia okazów wodnych	1
6.	Szafy ścienne i muzealne	1—3	6.	Trzy akwaria pomocnicze szklane	3	6.	Pudelko do zbierania owadów	1
7.	Stół i półki pod akwaria	1	7.	Gabloty. (Bielinek kapustnik, kornik, mrówki, rozwój chrabąszcza i in.)	6	7.	Kij uniwersalny do powyższych przyborów	1
8.	Stolik demonstracyjny	1	8.	Tablice. (Szkodniki drzew owocowych, grzyby jadalne i trujące, plazy, rasy bydła itp.)	25	8.	Zatruwaczka do owadów	1

Lp.	A. Umeblowanie	Ilość	Lp.	B. Pomoce naukowe	Ilość	Lp.	C. Przybory wycieczkowe	Ilość
9.	Zbiornik na wodę (gdzie nie ma wodociągów)	1	9.	Preparaty mikroskopowe w kompletach po 10 sztuk. (Przechrój porzecznicy i podłużny korzenia, lodygi, liścia, pyłek kwiatowy, przekrój skóry ssaka, szlif z kości i in.)	36	9.	Probówki z płaskim dnem i ściśle dopasowanymi nakrywkami metalowymi	10
			10.	Szkielety kręgowców. (Psa, ptaka, ryby, jaszczurki, węża)	5			
			11.	Okazy wypchane ssaków i ptaków. (Np. ichórz, królik, gołąb, jastrząb)	5			
			12.	Okazy gadów suszone i konserwowane na moko. (Np. jaszczurka zwinka, zaskroniec, żmija, żółw)	4			
			13.	Okazy owadów suszone. (Np. bielinek kapustnik, barczałka sosnówka, pszczoła miododajna, mucha domowa, komary)	10			
			14.	Przeźroczka i filmy (Komplet)	1			

szkolnych i możliwością korzystania z doświadczeń zagranicy w tej dziedzinie. Do zadań PZPS, a częściowo i PZWS winno należeć opracowywanie wzorców pomocy i urzędzeń szkolnych, warunków dydaktyczno-technicznych, prototypów, wzorców oraz dokonywanie prób przy współudziale Ministerstwa Oświaty i Ośrodków dydaktyczno-naukowych i szkół. Trzeba, aby PZPS stały się organem Ministerstwa Oświaty w zakresie planowego zaopatrywania szkół wszystkich typów w pomoce naukowe i instrumenty do badań naukowych.

W wypadku niemożliwości wyprodukowania pełnego kompletu pomocy naukowych standarty można by dzielić na grupy seryjne, przy czym serie winny być tak opracowane, aby uwzględniały zarówno hierarchię potrzeb, jak i możliwości produkcyjne. Zasadą powinno być, że w ciągu roku cała seria, stanowiąca część pełnego standartu, musi być wyprodukowana i szkołom dostarczona.

Z powyższych uwag widzimy, że sprawa jest trudna i wymaga poważnych studiów przy współpracy nauczycielstwa i przedstawicieli zakładów produkujących pomoce naukowe. Rozpracowanie tego zagadnienia jest jednak konieczne i pilne. W Planie Sześcioletnim przewidujemy na wyposażenie szkół około 40 miliardów. Aby suma ta mogła być zużyta celowo, muszą być opracowane standarty wyposażeniowe dla wszystkich typów szkół, domów dziecka, internatów, domów akademickich, świetlic dziecięcych, ogrodów jordanowskich i bibliotek.

5. PERSPEKTYWY BUDOWNICTWA SZKOLNEGO W PLANIE SZESĆCIOLETNIM

Rozważmy problem budownictwa szkolnego w okresie Planu Sześcioletniego. Niestety nie posiadamy jeszcze szczegółowo opracowanej inwentaryzacji budynków szkolnych. Prace w tej dziedzinie przeprowadza obecnie Ministerstwo Oświaty. Za kilka miesięcy będziemy mieli pełny obraz stanu budynków szkolnych i ustalimy na tej podstawie zupełnie ściśle potrzeby w zakresie budownictwa szkolnego. Ułatwi to nam opracowanie Planu Sześcioletniego w tej dziedzinie.

W chwili obecnej możemy określić w przybliżeniu potrzeby budowlane oświaty w latach 1950--1955.

Szkolnictwo podstawowe

Zacznijmy od najtrudniejszego problemu, od budownictwa szkół podstawowych. Potrzeby w tym zakresie są olbrzymie.

Według prowizorycznych danych uzyskanych przez Ministerstwo Oświaty ze szkół na podstawie ankiety: „Inwentaryzacja budynków i lokali szkolnych” w dniu 1 listopada 1948 wypadło na 1 ucznia szkoły podstawowej tylko 13 m³ przestrzeni szkolnej w budynkach własnych i wynajętych, gdy racjonalna norma powinna wynosić 35 m³ na ucznia, a minimalna norma, przewidywana w okresie Planu Sześcioletniego dla pierwszego etapu budowy określona została na 20 — 22 m³ na ucznia. Na podniesienie do tej normy pomieszczeń szkolnych w drodze budowy nowych szkół potrzeba by było około 200 miliardów złotych. Oczywiście kwoty takiej w okresie Planu Sześcioletniego nie uzyskamy.

Znajdujemy się obecnie w fazie ustalania przez Państwową Komisję Planowania Gospodarczego i Ministerstwo Oświaty sum, jakie będziemy mogli przeznaczyć na inwestycje budowlane i wyposażeniowe szkolnictwa. Planowane kwoty pieniężne na budowę i wyposażenie szkół podstawowych w okresie Planu Sześcioletniego przedstawia tabl. 12.

TABLICA 12

Zestawienie przypuszczalnych wydatków na szkolnictwo podstawowe w okresie Planu Sześcioletniego (1950—1955) w miliardach złotych

Rok	Inwestycje w szkolnictwie podstawowym			
	Środki skarbowe		Środki własne samorządów (limitowane)	
	budowlane	wyposażeniowe	budowlane	wyposażeniowe
1949	2,0	0,73	1,80	0,13
1950	2,7	1,00	1,85	0,14
1951	3,6	1,00	1,93	0,15
1952	5,8	1,60	1,91	0,16
1953	10,3	3,50	2,09	0,17
1954	13,7	3,80	2,37	0,18
1955	16,9	4,10	2,85	0,20
Razem w latach 1950—1955	55,0	15,73	13,00	1,00

Zgodnie z tą tablicą na budownictwo szkół stopnia podstawowego będziemy mogli przeznaczyć około 66 miliardów złotych, z czego środków skarbowych 53 miliardy oraz około 13,0 miliardów środków własnych samorządów. W granicach tej kwoty będziemy mogli planować w okresie 6-letnia 1950 — 1955 budowę szkół.

Wielkie potrzeby lokalowe szkół wynikają również z danych opracowanych przez Biuro Statystyczne Min. Oświaty pod kierunkiem dra Mariana Falskiego. Z danych tych wynika, że brak odpowiedniej ilości izb szkolnych utrudni podniesienie stopnia organizacyjnego, pozwalającego realizować program pełnej siedmioletniej szkoły.

Oto w dniu 1.10.1948 r. (bieżący rok szkolny) mieliśmy

4696	szkół	z	liczbą	dzieci	od	61	do	250	posiadających	2	izby
2494	„	„	„	„	101	„	300	„	3	„	„
756	„	„	„	„	201	„	400	„	4	„	„
397	„	„	„	„	251	„	400	„	5	„	„

Należy tu sobie jeszcze wyjaśnić, że poważną część pomieszczeń szkolnych, objętych zarówno inwentaryzacją, jak i statystyką dra Falskiego należałoby wyeliminować, jako nie nadającą się dla celów szkolnych, jako urągającą najprymitywniejszym wymaganiom higieny szkolnej (ciemne, duszne, bez pomieszczeń rekreacyjnych, bez szatni, często nawet bez podłogi).

Ta ciężka sytuacja szkolnictwa na odcinku pomieszczeń szkolnych jest wynikiem zaniedbań okresu drugiej Rzeczypospolitej w dziedzinie budownictwa szkolnego oraz ogromnych zniszczeń wojennych. Rozwiązanie wielkiego problemu budownictwa szkolnego rządu sanacyjne pozostawiły filantropijnej działalności T-wa Popierania Budowy Publ. Szkół Powszecznych.

W warunkach poważnych trudności lokalowych szkół podstawowych musimy problem upowszechnienia szkoły siedmioletniej połączyć z walką o budynki szkolne. Problem szczególnie ważny dla wsi, gdzie brak izb szkolnych i mieszkań dla nauczycieli odczuwa się najdotkliwiej. Uniemożliwia to podnoszenie poziomu organizacyjnego szkół w tych wypadkach, gdzie

jest to konieczne ze względu na liczbę dzieci w obwodzie. Sprawa jest ważna z uwagi na perspektywy rozwoju wsi w kierunku socjalizmu. Wprowadzając elementy socjalistyczne do gospodarki drobnotowarowej na wsi, przeprowadzając maszynizację i technizację wsi musimy równocześnie podnosić poziom kultury mas chłopskich. Wiąże to się z całokształtem problemu wyrównania kulturalnego między miastem i wsią, a w konsekwencji z budową jednorodnego klasowo i kulturalnie społeczeństwa przeszłości.

Upowszechnienie szkoły siedmioklasowej łączy się więc nierozdzielnie z racjonalnie opracowanym planem budownictwa szkolnego.

Przed przystąpieniem do opracowania planu budowy szkół podstawowych zachodzi potrzeba ustalenia sieci szkolnej. Zagadnienie to łączy się z zasadniczą koncepcją organizacji szkolnictwa, zmierzającą do objęcia wszystkich dzieci w Polsce siecią szkół realizujących program pełnej siedmioklasowej szkoły. Zgodnie z dotychczasowymi doświadczeniami można przyjąć, że cel ten najłatwiej będzie można osiągnąć, gdy szkoły o 1 nauczycielu znikną niemal zupełnie, a szkoły o 2 nauczycielach realizować będą program 6 klas, szkoły o 3 nauczycielach zaś już program pełnej szkoły siedmioklasowej. Tego rodzaju koncepcja jest możliwa przy małym obciążeniu nauczyciela uczniami w szkołach o 2 i 3 nauczycielach. Jeśli np. w szkole o 2 nauczycielach realizującej program 6 klas będziemy mieli 40 dzieci, to przeciętnie na jedną klasę wypadnie około 6 do 7 dzieci, a przy połączeniu dwóch klas (nauka głośna i cicha) w komplet otrzymamy przeciętnie około 12 do 14 dzieci uczących się jednocześnie w izbie szkolnej. Przy tak małej liczbie dzieci w komplecie oraz po zastosowaniu odpowiednich metod dydaktycznych w szkole o 2 nauczycielach można będzie skutecznie realizować program sześciu klas pełnej szkoły podstawowej. Z tych samych względów szkoła o 3 nauczycielach będzie mogła realizować program siedmiu klas.

Przyjęcie tego rodzaju koncepcji organizacyjnej pociągnie za sobą odpowiednią przebudowę sieci szkolnej. Na podstawie materiałów uzyskanych z Biura Badań i Statystyki Ministerstwa Oświaty ustaliłem przewidywaną liczbę szkół podstawowych z podziałem na szkoły o 1, 2, 3, 4, 5 i więcej nauczycielach na koniec Planu Sześcioletniego. Tabl. 13 przedstawia sumaryczne zestawienie tych szkół.

TABLICA 13

Zestawienie przewidywanej liczby szkół podstawowych na rok 1955

S z k o ł y		liczba szkół	Uw a g i
z liczbą dzieci	z liczbą nauczycieli		
Do 20	1	240	
21—60	2	6700	
61—100	3	4600	
101—150	4	3700	
Ponad 150	5 i więcej	6800	
R a z e m		22040	

Podana w tabl. 13 struktura sieci szkolnej, polegająca na wydatnym zmniejszeniu obciążenia nauczyciela dziećmi w szkołach o 2 i 3 nauczycielach jest przedmiotem dyskusji w Ministerstwie Oświaty. Wysuwane są również dwie inne koncepcje sieci szkolnej, a mianowicie : 1) przy zachowaniu liczby dzieci w obwodach podanej w tablicy 13 projektuje się, aby szkoły o 1 nauczycielu i o 2 nauczycielach realizowały program pełnej szkoły siedmioklasowej, 2) szkoła o 1 nauczycielu organizowana byłaby w obwodach posiadających do 40 dzieci i realizowałyby program 4 klas szkoły podstawowej, w obwodach o 40 — 80 dzieci organizowałoby się według tej koncepcji szkoły o 2 nauczycielach, które realizowałyby program 6 klas szkoły podstawowej.

Zarówno pierwsza jak i druga koncepcja są mało realne. Realizacja pełnego programu szkoły siedmioklasowej przez jednego nauczyciela nawet przy najmniejszym obciążeniu dziećmi jest biurokratyczną fikcją. Również 2 nauczycieli w szkole dla 60 dzieci nie będzie w stanie zrealizować programu siedmiu klas szkoły podstawowej. Koncepcja ta stwarza tylko łatwe pozory upowszechnienia pełnej szkoły siedmioklasowej. Zarówno ze strony nauczycielstwa, jak i ze strony pracowników pedagogicznych administracji szkolnej spotyka się ze sprzeciwem.

Koncepcja druga podnosi wydatnie obciążenie nauczyciela dziećmi i opiera się na tzw. zbiorczości. Pozostawia ona ponad 3500 szkół o 1 nauczycielu, realizujących program tylko 4 klas szkoły podstawowej z liczbą 100 000. do 115 000 dzieci. Teoretycznie dzieci kończące czwartą klasę tych szkół będą włączone do sieci szkół zbiorczych odległych o 3 do 4 km.

W praktyce jednak zbiorczość szkolna napotyka na duże trudności. W środowisku wiejskim odległość 4 kilometrów od punktu szkolnego jest zbyt uciążliwa dla dzieci, zwłaszcza w porze słotnej, roztopów, zasp i zawiei śnieżnych. Uciążliwość drogi do szkoły godzi przede wszystkim w dzieci biedoty wiejskiej. Mimo znacznego podwyższenia stopy życiowej w Polsce Ludowej wśród mas pracujących chłopów, mamy jeszcze duże zaległości na tym odcinku, które usuwać będziemy stopniowo. Brak odpowiedniego obuwia, cieplej odzieży dla dzieci małopolskich i bezrolnych chłopów, trudności w dostaniu się do szkoły w okresie jesiennych deszczów, zawiei śnieżnych, roztopów wiosennych utrudni egzekwowanie obowiązku szkolnego, obniży frekwencję i odbije się ujemnie na wynikach pracy szkolnej. Doświadczenia z lat przedwojennych potwierdzają istnienie tych trudności. Przed wojną, a także i w pierwszym okresie po wojnie ze szkół zbiorczych korzystały przede wszystkim dobrze wyposażone w odzież dzieci bogatych chłopów, dzieci sklepikarzy wiejskich, młynarzy itp.

Również przyjęcie zasady, aby 2 nauczycieli przy obciążeniu: 40 dzieci na nauczyciela, mogło realizować program 6 klas szkoły podstawowej, wydaje się mało realne.

Osobiście wypowiadam się za koncepcją sieci szkolnej wyrażoną w tabl. 13, jako jedynie realną i pozwalającą na upowszechnienie pełnej szkoły siedmioklasowej na wsi bez stwarzania biurokratycznych fikcji. Zdaję sobie równocześnie sprawę z aspektu ekonomicznego tego problemu, lecz trudności, jakie mogą na tym tle powstać, są do pokonania.

Zgodnie z tą koncepcją w okresie Planu Sześcioletniego znikną niemal zupełnie szkoły o 1 nauczycielu, szkoły o 2 nauczycielach będą realizowały program 6 klas, a szkoły o 3 nauczycielach — program pełnej szkoły siedmioklasowej¹¹⁾.

Jak zamierzenia te będzie można zrealizować w oparciu o istniejące warunki lokalowe i perspektywy budownictwa szkolnego w okresie lat 1950 — 1955?

Zacznijmy od szkół o 2 nauczycielach.

Obwodów szkolnych z liczbą dzieci do 60 — mamy zgodnie z danymi Biura Statyst. Min. Oświaty 7192. Część tych obwodów z liczbą dzieci poniżej 20¹²⁾ pozostanie nadal jako szkoły o 1 nauczycielu. Część szkół z liczbą

11) Zgodnie z ostatnimi decyzjami zapadłymi w Ministerstwie Oświaty zwyciężyła koncepcja kompromisowa: Szkoły o 2 nauczycielach organizowane będą w obwodach z liczbą dzieci od 20 do 80 (przyj. autora).

12) Według danych Biura Badań i Statyst. Min. Ośw. w dn. 1.X.1948 r. mieliśmy takich obwodów 238 z liczbą 4151 dzieci.

dzieci do 60 ulegnie komasacji (4 — 5%). Po odliczeniu tych dwóch grup szkół otrzymamy około 6700 obwodów szkolnych o 2 nauczycielach, którym trzeba zapewnić warunki lokalowe. Ponieważ według danych Biura Badań i Statystyki w roku szkolnym 1948/49 672 szkoły z liczbą dzieci nie przekraczającą 60 miały już po 2 lub nawet więcej izb, przeto pozostaje około 6000 obwodów szkół o 2 nauczycielach, które weźmiemy w rachubę przy planowaniu budowy szkół. Zakładamy, że w połowie tych obwodów, posiadających już zresztą 1 izbę, będzie można rozwiązać sprawę w drodze donajęcia drugiej izby, remontu adaptacyjnego bądź prowizorycznej dobudowy izby do już istniejącej itp. Pozostaje więc 3000 obwodów, w których musimy wybudować nowe szkoły.

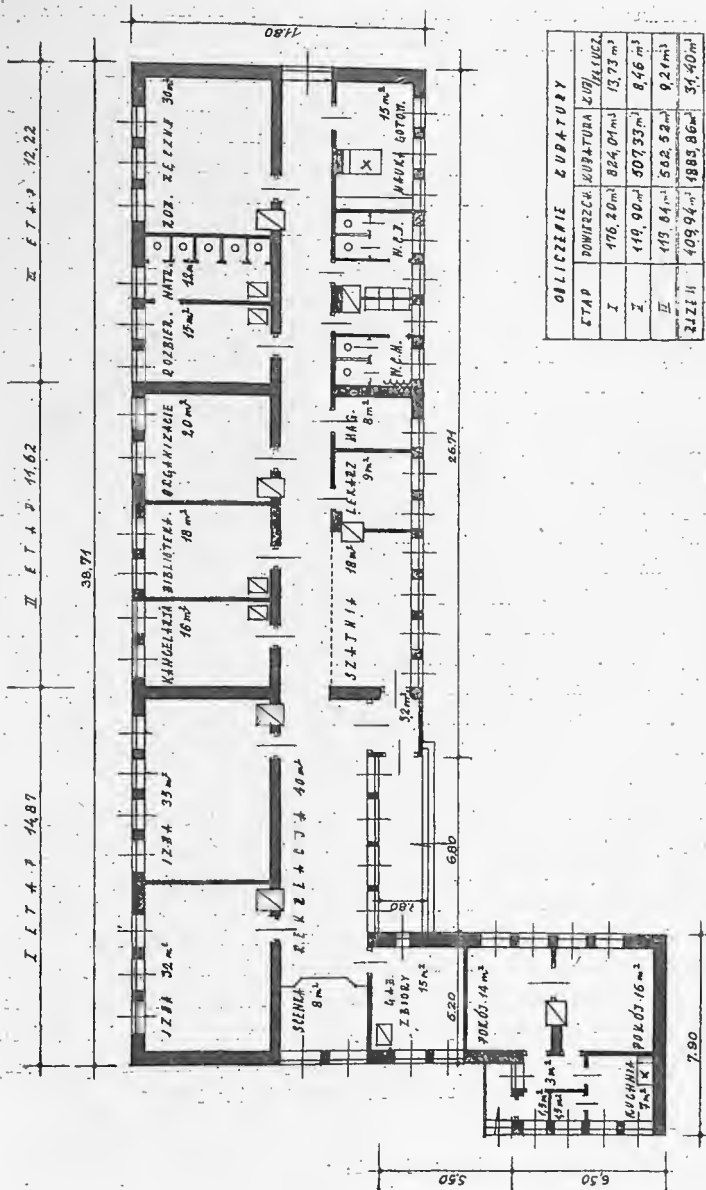
W dążeniu do zaspokojenia potrzeb lokalowych możliwie największej liczby szkół Ministerstwo Oświaty opracowało najskromniejsze standardy budowlane dla szkół o 2 nauczycielach. W oparciu o te standardy Wydział Budownictwa Min. Ośw. sporządził szkicowe projekty budynków tego typu przy założeniu, że będzie to pierwszy etap budowy. Następne etapy odsuną się na dalszą przyszłość, nieraz dość odległą. Tabl. 14 przedstawia wzorcowy szkic budynku szkoły o 2 nauczycielach (z uwzględnieniem mieszkań dla nauczycieli) o kubaturze 800 do 1000 m³.

Koszt takiego budynku wyniesie przeciętnie, licząc po 5000 zł za 1 m³, około 4,5 miliona złotych. Zakładam, że $\frac{1}{3}$ kosztów budowy częściowo w naturze (część robocizny, zwózka materiałów itp.), częściowo w gotówce pokryje gromada lub gmina. Państwo (Ministerstwo Oświaty) dałoby więc na każdą nowobudującą się szkołę o 2 nauczycielach 3 miliony złotych. W skali ogólnokrajowej potrzeba będzie na ten cel 9 miliardów z kredytów państwowych.

Szkół o 3 nauczycielach (obwody z liczbą dzieci 61 — 100) będziemy mieli 4558¹³⁾. Około 200 szkół tego typu powinno ulec komasacji, 270 szkół posiada już 3 izby. Pozostaje zatem w przybliżeniu około 4000 szkół o 3 nauczycielach, które w chwili obecnej nie mają 3 izb (w wielu wypadkach tylko dlatego, że są dziś jeszcze szkołami o 1, rzadziej o 2 nauczycielach). Można założyć, że 2000 obwodów upora się z trudnościami lokalowymi we własnym zakresie, w drodze wynajmu, remontów adaptacyjnych, dobudowy jednej lub dwóch izb do istniejących. Założenie to opieram na tym, że 646 obwodów o 3 nauczycielach posiada już 2 izby¹³⁾. Zachodzi więc potrzeba wybudowania 2000 szkół o 3 nauczycielach. Tabl.

¹³⁾ Dane Biura Badań i Statyst. Min. Ośw.

TABLICA 14



OBLICZENIE ŁUBATURY	
ETAP	DOWIĄZECZ. KUBATURA CIUJ. KL. SUCC.
I	176,20 m ³ 824,04 m ³ 13,73 m ³
II	119,90 m ³ 507,33 m ³ 8,46 m ³
III	119,84 m ³ 562,32 m ³ 9,24 m ³
RAZEM II	409,94 m³ 1885,86 m³ 31,40 m³

9 przedstawia szkic budynku szkoły o 3 nauczycielach, oparty na minimalnym standardzie pierwszego etapu budowy.

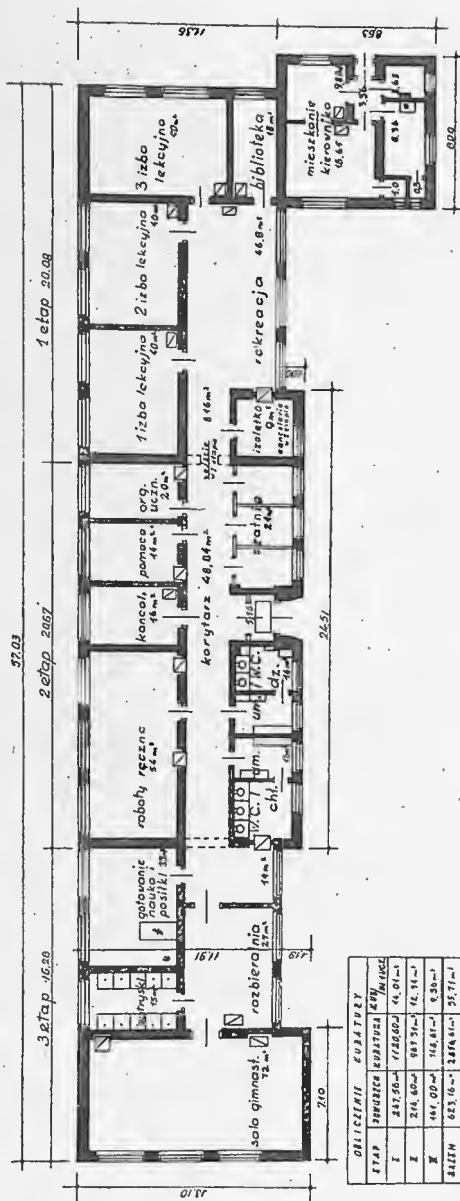
Kubatura budynku wyniesie przeciętnie 1200 m³. Koszt — 6 milionów złotych. Państwo da z kredytów skarbowych 4 miliony złotych, środki własne gromad lub gminy wyniosą około 2 milionów złotych. W skali ogólnokrajowej wydamy z kredytów skarbowych w okresie Planu Sześcioletniego na budowę szkół o 3 nauczycielach około 8 miliardów złotych.

Szkół o 4 nauczycielach (obwody 101 — 150 dzieci) będziemy mieli 3358¹⁴⁾. W bieżącym roku szkolnym posiadamy już w 213¹⁴⁾ tego typu szkołach (obwodach) po 4 lub nawet więcej izb szkolnych, w 1444¹⁴⁾ obwodach po 3 izby oraz w 1548 obwodach po 2 izby, a tylko w 153 obwodach po 1 izbie. Można przyjąć, że w szkołach o 4 nauczycielach, posiadających 3 izby problem lokalowy nie nastarczy specjalnych trudności. W najgorszym razie, w wypadku niemożliwości donajęcia izby, trzeba będzie pójść na naukę popołudniową (w bardziej zwartych osiedlach). Szkoły posiadające 2 izby częściowo winny pójść po drodze wynajmu, częściowo po drodze nowej budowy. W olbrzymiej większości obwodów szkół o 4 nauczycielach, posiadających tylko jedną izbę i prawdopodobnie z powodu trudności wynajęcia dodatkowych izb tylko jednego nauczyciela, trzeba będzie wybudować nowe szkoły. Szacunkowo przyjmuję, że w obwodach szkół o liczbie dzieci 101 do 150 musimy wybudować 700 szkół. Koszt budowy takiej szkoły wyniesie około 7 milionów złotych. Można przyjąć, że ogólny koszt budowy szkół o 4 nauczycielach w skali całego kraju wyniesie 5 miliardów, z czego samorząd oraz ludność pokryje w naturze i w gotówce 2 miliardy. Z planu inwestycyjnego Ministerstwo Oświaty da na ten cel 3 miliardy.

Szkoły o 5, 6 i więcej nauczycielach w okresie Planu Sześcioletniego nie będą mogły być w szerszych rozmiarach budowane. Przy zwiększeniu liczby nauczycieli w tych szkołach trzeba będzie posługiwać się izbami wynajętymi, stosowaniem nauki na 2 zmiany (w niektórych izbach). Niemniej jednak nie możemy całkowicie zrezygnować z budowy szkół najwyższego stopnia organizacyjnego. Z kredytów skarbowych trzeba będzie przeznaczyć na budowę tych szkół co najmniej 10 miliardów złotych. Ze środków własnych samorządów powinno pójść na ten cel około 1,5 miliarda. Kwoty te pozwolą na wybudowanie według norm kubatury pierwszego etapu około 300 nowych szkół o liczbie 300 dzieci każda.

14) Dane Biura Badań i Statyst. Min. Ośw.

TABLICA 15



OBLICZENIE	EWALUACJA
ETAP	POWIERZCHNIA KUBATURA
I	217,56 - 1742,60
II	214,60 - 987,51
III	146,00 - 166,81
RAZEM	578,16 - 2896,91

Szkoły wysoko zorganizowane budowane będą również w nowych osiedlach w związku z uprzemysłowieniem kraju. Przewidywaną liczbę dzieci w nowych osiedlach szacuje się w latach 1950 — 1955 na 120 000. Licząc po 20 m³ (I etap) na 1 dziecko, otrzymujemy kubaturę 2,4 miliona m³, ponieważ jednak w części nowych osiedli będzie można zorganizować naukę na 2 zmiany, przeto potrzebny ogólny kredyt na ten cel szacuje się (Z. O. R.) na 11 miliardów złotych.

Potrzeby budownictwa szkolnego w spółdzielniach produkcyjnych na wsi muszą być również wzięte pod uwagę przy opracowaniu Planu Sześcioletniego ze względu na społeczno-polityczną i ekonomiczną wagę zagadnienia. Oczywiście potrzeby tych spółdzielni odnośnie budowy szkół będą uwzględniane przy opracowaniu sieci szkół o 2, 3 czy więcej nauczycielach. Mimo to trzeba przeznaczyć na ten cel specjalny kredyt w wysokości co najmniej 3 miliardów.

Dalszą poważną troską czynników oświatowych są rozpoczęte budowy szkół, których nie kończy się z powodu braku kredytów. Żywiłowość inicjatywy społecznej, wypływającej nieraz z najlepszej woli, nie ujęta w ramy planowej działalności doprowadziła do rozpoczęcia wielu budowli, których nie ma za co wykończyć, i tworzą one pokazną ilość takich nowoczesnych ruin. Ministerstwo Oświaty nie posiada nawet dokładnych danych o tego rodzaju budowach. W okresie lat 1950 — 1955 trzeba będzie to zagadnienie zlikwidować, ująć w ramy planu i rozpoczęte budynki wykończyć, ograniczając ich rozmiary do minimum. Na ten cel Ministerstwo Oświaty przewiduje poważną kwotę — 3 miliardy złotych.

Przy okazji pragnę zwrócić uwagę na konieczność przeciwstawienia się w przyszłości tego rodzaju bezplanowej akcji. Budownictwo oświatowe jest tak spopularyzowane w społeczeństwie, że inicjatywa oddolna potrafiłaby wyzwolić duże środki materialne w postaci bezpłatnej robocizny, szarwarków, składek pieniężnych, dobrowolnego opodatkowania się. Z tego rodzaju pożytecznej inicjatywy rezygnować nie należy, zwłaszcza bezpłatna robocizna pozwoli na obniżenie ogólnych kosztów budowy. Trzeba sobie jednak uświadomić w tej sprawie, że nasze plany w dziedzinie budownictwa uwarunkowane są nie tylko pokryciem finansowym, ale również limitami materiałowymi.

Pozostają do omówienia jeszcze potrzeby budowlane szkół skomasowanych oraz szkół zbiorczych. Komasaacja szkół ma służyć podniesieniu stopnia organizacyjnego, a więc należy zrobić maksymalny wysiłek, aby uzyskać tu poważniejsze rezultaty. Zgodnie jednak z przewidywaniami akcja komasaacji nie zatoczy szerszych kręgów i obejmie nie więcej niż w przy-

bliżeniu 500 szkół. Około połowie tych skomasowanych szkół trzeba będzie zapewnić nowe budynki. Ponieważ będą to szkoły o 3 lub 4 nauczycielach, przeto z kredytów skarbowych trzeba będzie wydać około 2 miliardów złotych.

Ze względu na brak wystarczających środków na nowe budownictwo musimy pamiętać o przeznaczaniu pewnych kwot na remonty adaptacyjne, przeróbki (np. w pewnych okolicznościach dużą klasę dawnego typu w szkole jednoklasowej można przedzielić ścianką działową na 2 małe, co przy małych kompletach nauczania jest możliwe) budynków służących innym celom, podworskich itp. Na tego rodzaju inwestycje przeznacza Min. Ośw. 2 miliardy złotych z planu inwestycyjnego oraz 1 miliard złotych z budżetu bieżącego z kredytów przeznaczonych na pomoc dla samorządów. Zestawienie całości kredytów na budownictwo szkół podstawowych przedstawia tabl. 16.

TABLICA 16

Zestawienie kredytów przeznaczonych na budownictwo szkół stopnia podstawowego w Planie Sześcioletnim (1950—1955) w miliardach złotych.

Rodzaje inwestycji	Kredyty skarbowe	Środki własne samorządów oraz bezpłatna robocizna	Razem
Szkoły o 2 nauczycielach	9,0	4,5	13,5
„ 3 „	8,0	4,0	12,0
„ 4 „	3,0	2,0	5,0
„ 5 i więcej naucz.	10,0	1,5	11,5
„ w nowych osiedlach	11	—	11,0
„ w spółdzielniach produk. na wsi	3,0	—	3,0
Kończenie rozpoczętych budowli	3,0	0,6	3,6
Komasacja szkół, szkoły zbiorcze	2,0	0,4	2,4
Remonty adaptacyjne	2,0	—	2,0
Rezerwa	2,0	—	2,0
R a z e m	53,0	13,0	66,0

Szkolnictwo zawodowe

Niezmiernie ważnym zagadnieniem związanym z rozwojem życia gospodarczego Polski jest problem szkolnictwa zawodowego. Szkolnictwo zawodowe prowadzi poza Ministerstwem Oświaty niemal wszystkie resorty, głównie jednak Ministerstwo Przemysłu i Handlu. W rozważaniach swych na temat budownictwa szkół ograniczę się do szkół zawodowych podległych Ministerstwu Oświaty.

Warunki pomieszczeń, przeznaczonych na izby lekcyjne i warsztaty dla szkół zawodowych są na ogół bardzo złe. Można przyjąć jako pewnik, że w obecnych warunkach lokalowych tych szkół niemożliwe jest powiększenie liczby uczniów. Tabl. I (str. 56) wskazuje na fakt, że liczbę młodzieży w szkołach zawodowych chcemy zwiększyć o 128 600. Dla tej ilości uczniów trzeba zatem wybudować nowe szkoły względnie dobudować nowe izby. Kubatura pomieszczeń nowowzniesionych budynków szkół zawodowych wyniosłaby przy stosowaniu bardzo oszczędnościowego standardu etapowego (30 m³) około 3 900 000 m³. Zakładając, że w nowych budynkach będziemy organizowali częściowo naukę dwurazową, kubaturę tę możemy zmniejszyć do 2 500 000 m³. Licząc koszt budowy 1 m³ — 5,5 tys. złotych, otrzymujemy kwotę 13,75 miliardów złotych, potrzebną na zaspokojenie potrzeb budowlanych szkolnictwa zawodowego. Ograniczenie środków materialnych, jakimi będziemy mogli dysponować na oświatę w Planie Sześcioletnim, zmusi nas prawdopodobnie do zredukowania powyższej kwoty. I dlatego też musimy rozważyć możliwość zakładania szkół zawodowych w miejscowościach, w których istnieją już budynki nie wykorzystane dla innych celów, np. budynki pokoszarowe. Budynki te po przeprowadzeniu remontów adaptacyjnych będą mogły być użyte na nowe szkoły zawodowe.

Szkolnictwo wyższe i akademickie

Wielkie zamierzenia w Planie 6-letnim, zmierzającym do uprzemysłowienia Polski, wymagać będą rozbudowy szkolnictwa wyższego, zwłaszcza technicznego oraz tych wydziałów uniwersyteckich, które związane są z przemysłem (fizyka, chemia). Mimo wielkich świadczeń ludowego państwa na rozbudowę szkół wyższych, warunki pomieszczeń tych szkół są dalekie od wymogów w tym zakresie. Ogólna kubatura budynków w szkolnictwie wyższym wynosiła w r. 1948 (własnych i wynajętych) — 4 420 000 m³¹⁵⁾.

Do kubatury tej należy dodać kubaturę budynków nowych, które będą wzniesione do końca 1949 r. Wyniesie ona około 220 000 m³. Po uwzględnieniu więc nowych budynków szkolnictwo wyższe i akademickie będzie dysponowało u progu Planu Sześcioletniego pomieszczeniami szkolnymi o ogólnej kubaturze 4 640 000 m³.

Racjonalna norma budowlana na 1 studenta wynosi przeciętnie 80 m³. W roku 1955 będziemy mieli w szkołach prowadzonych przez Ministerstwo Oświaty 97 400 studentów, przeto kubatura budynków w szkolnic-

¹⁵⁾ Dane uzyskane z rektoratów szkół wyższych i akademickich.

twie wyższym powinna wynosić 7 790 000 m³.¹⁶⁾ W Planie Sześcioletnim należałoby więc przewidzieć budowę około 3 150 000 m³ dla szkół wyższych i akademickich. Budownictwo na tym odcinku byłoby wówczas w poważnym stopniu rozwiązane. Potrzeba jednak na to licząc po 5 500 zł za 1 m³ około 17 miliardów złotych.

Zagadnienie burs, internatów i domów akademickich

Słusznie chlubiśmy się imponującym wzrostem liczby młodzieży chłopskiej i robotniczej w szkołach średnich i wyższych. W roku 1948 mieliśmy w szkołach średnich — 42%, a w szkołach wyższych na pierwszym roku studiów — 50% młodzieży chłopskiej i robotniczej, gdy przed wojną, w Polsce sanacyjnej szkoły te przeznaczone były przede wszystkim dla burżuazyjnej elity, dla klas posiadających. Stosunek młodzieży robotniczej i chłopskiej do pozostałej młodzieży wyrażały wtedy liczby 13,7% w szkołach średnich oraz 13% w szkołach wyższych na pierwszym roku studiów¹⁷⁾.

Jakże dalekie były te skromne procenty od struktury społecznej ogółu młodzieży w wieku od 15 do 24 lat w Polsce. Oto np. w roku 1931 struktura ta przedstawia się następująco¹⁸⁾:

młodzież chłopska	58%
„ z rodzin robotników rolnych	10%
„ robotnicza	17%
„ drobnomieszczańska	10,5%
„ z rodzin pracowników umysłowych	3%
„ z rodzin przedsiębiorców i wolnych zawodów	1,5%

Z zestawienia tego widzimy, że młodzież chłopska i robotnicza stanowiła w 1931 r. 85% ogółu młodzieży w Polsce. W wyniku antyludowej reakcyjnej polityki oświatowej kapitalistyczno-obszarniczych rządów Polski przedwrześniowej tylko niewielka część tej młodzieży mogła uczęszczać do szkół średnich i wyższych. Dodać należy, że olbrzymia większość młodzieży robotniczo-chłopskiej, którą dopuszczono do szkół, żyła w bardzo

16) Przy przeciętnej normie 80 m³ na 1 studenta.

17) Dane z roku 1935/36. Ze względu na ciężkie warunki materialne poważną część młodzieży chłopskiej i robotniczej odpadała w następnych latach studiów i procent tej młodzieży jeszcze się obniżał. Porównaj exposé premiera J. Cyrankiewicza w Sejmie w dniu 10.I.1949 r. — Trybuna Ludu r. 1949, nr 10, str. 4.

18) Młodzież sięga po pracę — Wyd. Instytutu Spraw Społecznych pod redakcją H. Kołodziejskiego i in. r. 1938, str. 34.

ciężkich warunkach i zżerana była przez gruźlicę. Warunki te wywierały zdecydowanie ujemny wpływ na wyniki nauki dzieci z rodzin robotniczych i chłopskich, których start życiowy odbywał się w warunkach znacznie gorszych niż młodzieży wywodzącej się z klas posiadających.

Można przypuszczać, że skład socjalny młodzieży w Polsce po ostatniej wojnie nie uległ radykalnej zmianie. Mogły nastąpić jedynie pewne przesunięcia w kierunku zwiększenia się ilości młodzieży robotniczej. Gdyby wyłączyć z młodzieży chłopskiej dzieci bogatych chłopów, które stanowią nie więcej niż 5% ogółu młodzieży, to na młodzież klasowo związaną z Polską Ludową wypadnie co najmniej 80%. Osiągnięcie takiego procentu młodzieży robotniczo-chłopskiej w szkołach średnich i wyższych możliwe jest tylko przy szeroko zakrojonej akcji budowy burs, internatów i domów akademickich oraz organizacji poważnej pomocy stypendialnej. Sprawa ta wysuwa się jako czołowe zagadnienie w Planie Sześcioletnim.

Młodzież wywodząca się ze środowiska kapitalistycznego, obca klasowo Polsce budującej fundamenty socjalizmu musi ustąpić miejsca w szkołach synom i córkom robotników i chłopów. Rozumując dialektycznie z punktu widzenia materialistycznego musimy sobie uświadomić fakt, że przynależność klasowa, że określona sytuacja materialna i społeczna jednostki ludzkiej o określonych w związku z tym interesach, poglądach, nawykach i obyczajach, ma decydujący wpływ na postawę tej jednostki do rewolucyjnych przemian, jakie zachodzą we wszystkich dziedzinach życia społecznego.

Sytuacja materialna tworzy interesy i poglądy grupowe, a atmosfera domowa, tradycja usztywnia je i przekazuje z pokolenia w pokolenie. Tyłko nieliczne jednostki potrafią się z tych poglądów, z tej atmosfery uświęconej tradycją wyzwolić. W ten sposób tworzą się odrębności klasowe ideologiczne, obyczajowe, etyczne, towarzyskie już wśród młodego pokolenia wkraczającego w mury szkół wszystkich typów i stopni. Dlatego też w okresie demokracji ludowej, spełniającej funkcje dyktatury proletariatu, w dobie wzmoczonej walki klasowej, musimy szczególną uwagę zwrócić na zagadnienie składu klasowego młodzieży szkół średnich i wyższych.

Walka klasowa na odcinku uludowienia oświaty to w pierwszym rzędzie walka o bursy, o internaty, o domy akademickie, o stypendia.

Rozpatrzmy szczegółowiej to zagadnienie, potrzeby w tej dziedzinie i możliwości rozwiązania tego ważnego problemu.

Skład socjalny młodzieży szkół średnich i wyższych zależy w dużej mierze od sieci tych szkół, od ich rozmieszczenia w kraju pod kątem potrzeb

mas pracujących. Tablica 17 zestawiona na podstawie danych ogłoszonych przez dra M. Falskiego w „Przyczynkach statystycznych”¹⁰⁾ ilustruje sprawę uprzywilejowania młodzieży, której rodzice zamieszkują w miejscowości szkolnej, co najczęściej łączy się z niewłaściwym składem socjalnym uczniów.

TABLICA 17

Zestawienie liczby uczniów szkół średnich ogólnokształcących oraz uczniów gimnazjów i liceów zawodowych według miejsca zamieszkania w roku szkolnym 1946/47.

Miejsce zamieszkania uczniów	Liczba uczniów szkół średnich ogólnokształc.			Liczba uczniów gimnazjów i liceów zawod.		
	Ogółem	Miasto	Wieś	Ogółem	Miasto	Wieś
I. Zamieszkali w miejscowości szkolnej:						
a) w internacie	17130	14927	2203	8455	7129	1326
b) u osób prywat.	34003	31937	2066	18704	18288	416
c) u rodziców	126486	117637	8849	48861	47965	896
d) nie podano	1365	1350	15	—	—	—
II Zamieszkali poza miejscowością szkolną:						
a) dochodzący od 3 do 5 i więcej kilometrów	19537	14311	5226	8781	8114	667
b) dojeżdżający	25123	21947	3176	20721	20248	473
c) nie podano	412	344	68	—	—	—
III. Brak danych co do miejsca zamieszkania	1229	991	238	2297	1994	303
R a z e m	225285	203444	21841	107819	103738	4081

W zestawieniu tym uderza duża liczba młodzieży dojeżdżającej i dochodzącej do szkoły niejednokrotnie z dość odległych miejscowości. Odbija to się ujemnie na zdrowiu i nauce młodzieży. Tak poważna liczba uczniów szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych zamieszkałych poza miejscowością szkolną jest wynikiem niemożności znalezienia miejsca w bursie czy internacie, bądź też niemożliwością pokrycia wydatków związanych z zamieszkiwaniem u osób prywatnych. Można założyć, że co najmniej połowa tej liczby uczniów powinna mieszkać w miejscowości szkolnej, a zatem w bursie lub internacie. Tabl. 17 mówi nam o zależności dostępu młodzieży do szkół średnich od miejsca zamieszkania i warunków komunika-

¹⁰⁾ Przyczynki statystyczne — Prace Biura Badań i Statystyki Min. Oświaty pod redakcją dra Mariana Falskiego, nr 4, r. 1948. Skład główny: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.

cyjnych, czyli o tzw. przywileju miejsca zamieszkania. Przywilej ten występuje przy braku odpowiedniej ilości domów akademickich jeszcze z większym nasileniem w szkolnictwie wyższym i krzywdzi nie tylko młodzież chłopską, ale i robotniczą. Należy tu jeszcze podkreślić, że przy dotychczasowej sieci szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych, opartej w dużej mierze z konieczności na sieci przedwojennej (przyczyna leży tu w chęci wyzyskania istniejących budynków szkolnych oraz w niedostatecznej czujności klasowej władz szkolnych pierwszego okresu budowy Polski Ludowej), przywilej ten jest przede wszystkim przywilejem młodzieży drobnomieszczańskiej. Nic też dziwnego, że w okresie pierwszych trzech powojennych lat procent młodzieży robotniczej i drobnochłopskiej w szkołach średnich i wyższych był nadal niski, a i obecnie mimo wyraźnych osiągnięć odbiega zasadniczo od struktury socjalnej młodzieży w Polsce.

Przywilej miejsca zamieszkania będzie działał w szkolnictwie również jeszcze w okresie Planu Sześcioletniego. Jeśli jest to zjawisko na razie nieuniknione, to należy zrobić wszystko, aby dotyczył on młodzieży robotniczej i to w pierwszym rzędzie dzieci robotników wielkoprzemysłowych.

Zgodnie z przewidywaniami w szkołach średnich i wyższych będziemy mieli w roku 1955 ponad 1 000 000 młodzieży. Z liczby tej na młodzież robotniczo-chłopską przypadnie około 800 000, reszta natomiast w liczbie 200 000 powinna przypaść na dzieci inteligencji pracującej, którymi przynajmniej w 30% musimy się również zaopiekować (dzieci nauczycieli, niższych urzędników).

Przyjmijmy do naszych obliczeń liczbę 800 000 młodzieży klasowo warościowej i założmy, że połowa tej liczby młodzieży będzie miała możliwość korzystania ze szkoły w miejscowości stałego zamieszkania rodziców²⁰⁾, to jeszcze około 400 000 młodzieży winno być objęte akcją burs, internatów i domów akademickich. Ponieważ zgodnie z planem akcją tą obejmujemy w 1949 roku 300 000 młodzieży²¹⁾, przeto w okresie Planu Sześcioletniego powinniśmy wybudować bursy i domy akademickie dla co najmniej 100 000 młodzieży.

Normy budowlane dla burs opracowane przez T-wo Burs i Stypendiów (T. B. S.) przedstawia tabl. 18.

²⁰⁾ Założenie optymistyczne — przypisek autora.

²¹⁾ Bursy i internaty we wszystkich typach szkół

Domy akademickie

284 500

15 900

R a z e m 300 400

TABLICA 18

PROGRAM BUDOWLANY BURS T. B. S. R. P.

Lp.	Nazwa pomieszczeń	Wysokość w świetle	Powierzchnia podłogi pomieszczeń w bursach o liczbie wychowanków			
			250—300	200—250	150—200	120—150
1.	Pow. klatek schod. i koryt.	3,0	695	568	418	323
2.	Sypialnie	„	1750	1400	1050	840
3.	Szatnie i pom. do czyszczenia obuwia	„	213	170	128	102
4.	Kancelaria	„	40	40	20	20
5.	Pokoje wychowawców	„	100	80	60	60
6.	Mieszkania kierowników	„	2×80	2×80	80	65
7.	„ wychowawców	„	2×65	2×65	65	65
8.	„ woźnych	„	2×45	2×45	45	45
9.	„ gospodarcze	„	2×45	2×45	2×45	45
10.	Ustęp	„	50	40	30	30
11.	Umywalnie	„	75	60	45	45
12.	Prysznice	„	50	40	30	30
13.	Wanny	„	25	20	15	15
14.	Rozbieralnie	„	87	70	52	42
15.	Pokój lekarza	„	20	20	18	18
16.	Izolotka	„	2×20	2×20	2×20	2×20
17.	Sala gimnastyczna	4,0 6,0	250	200	150	120
18.	Kuchnia i magazyn	3,0	100	100	70	70
19.	Jadalnie	„	187	150	112	80
20.	Uczelnie	„	187	150	112	80
21.	Pracownia	„	187	150	112	80
22.	Pralnia i prasownia	2,3	60	60	40	40
23.	Piwnice i składy opału	2,0	120	100	60	60
24.	Gabinet dentystyczny	3,0	18	18	18	18
Kubatura na 1 wychowanka			76	79	82	82

Przyjmując przeciętną normę budowlaną w wysokości 80 m³ na osobę otrzymujemy 8 000 000 m³ (100 000 × 80 m³). Licząc koszt budowy po 5000 zł za 1 m³ otrzymamy zawrotną sumę 40 miliardów złotych. Oczywiście takiej kwoty nie będziemy w stanie przeznaczyć na budowę burs i domów akademickich. Etapowość zastąpimy tu zagęszczeniem mieszkańców w istniejących (choć tu zagęszczenie jest już maksymalne) i w szczególności nowowzniesionych bursach i domach akademickich. Przypuśćmy, że zagęszczenie to będzie bardzo duże, że np. zamiast jednego ucznia czy studenta będziemy lokowali w bursie dwóch, to mimo to jeszcze potrzebą nam będzie na budowę burs i domów akademickich 20 miliardów złotych.

Obok omówionych już kluczowych pozycji w zakresie budownictwa szkolnego istnieją jeszcze poważne potrzeby odnośnie budynków szkół średnich ogólnokształcących, zakładów kształcenia nauczycieli, opieki nad dzieckiem, akcji bibliotecznej oraz przedszkoli. Niestety z powodu ograniczonych możliwości ekonomicznych państwa będziemy zmuszeni potraktować w Planie Sześcioletnim potrzeby budowlane tych działów pracy oświatowej i wychowawczej jako drugoplanowe i rozwiązania w tej dziedzinie odłożyć do następnego planu wieloletniego.

Budownictwo na tym odcinku ograniczyć wypadnie do uzupełnienia najbardziej rażących braków i robót o charakterze adaptacyjnym.

W szkolnictwie średnim ogólnokształcącym (szkoły jedenastoletnie — klasy 8 do 11 oraz szkoły typu licealnego) na najniezbędniejsze budowy głównie w nowych osiedlach oraz na kończenie rozpoczętych budów trzeba będzie przeznaczyć w okresie Planu Sześcioletniego około 2,5 miliarda złotych.

Zestawmy teraz zanalizowane wyżej najniezbędniejsze potrzeby budowlane szkół i instytucji podległych Ministerstwu Oświaty w okresie Planu Sześcioletniego. Całokształt potrzeb w tej dziedzinie, przy uwzględnieniu trudności ekonomicznych, materiałowych i technicznych, przedstawia tabl. 19.

Z zestawienia tego widzimy, że mimo ograniczenia planu w dziedzinie budownictwa oświatowego do zaspokojenia najkonieczniejszych potrzeb, mimo projektowania norm oszczędnościowych, zastosowania etapowości przy wznoszeniu budynków, zagęszczenia burs i domów akademickich — całokształt wydatków na ten cel zamyka się kwotą 130 miliardów złotych.

Prawdopodobnie kwota ta ulegnie przy jej ostatecznym ustalaniu pewnej kompresji. Pociągnie to za sobą redukcję planu budownictwa szkolnego.

Redukcja planu podyktowana będzie nie tyle ze względu na brak pokrycia finansowego, ale raczej z powodu trudności technicznych i materia-

TABLICA 19

Zestawienie najniezbędniejszych potrzeb budowlanych szkół i instytucji podległych Ministerstwu Oświaty w okresie 1950—1955.

Dział pracy oświatowej	Przybliżona kubatura w tysiącach m ³ .	Koszt w miliardach złotych
Przedszkola	900	5,00
Szkoły podstawowe	12000	66,00
Szkoły 11-letnie i licealne	450	2,50
Szkoły zawodowe	2500	13,75
Szkoły wyższe	3150	17,00
Instytucje naukowe łącznie z archiwami i bibliotekami	500	2,50
Opieka nad dzieckiem	750	4,00
Bursy, internaty i domy akademickie	4000	20,00
R a z e m	24250	130,75

łowych, które będą wyznaczać górną granicę sum pieniężnych, jakie mogą być przebudowane. Produkcja materiałów budowlanych będzie limitować rozmiar budownictwa w Planie Sześcioletnim.

Olbryzi program budownictwa w latach 1950 — 1955 wymagać będzie przygotowania odpowiedniej ilości kadr technicznych, rzemieślniczych i robotniczych, których liczbę szacuje się na 1000 nowych inżynierów, około 2500 majstrów oraz 25 000 robotników wykwalifikowanych²²⁾.

Ważną sprawą będzie również organizacja aparatu dystrybucyjnego materiałów budowlanych, aby zapewnić na czas dostawę tych materiałów na budowę.

Realizacja planu budownictwa w Planie Sześcioletnim wymagać będzie zatem olbrzymiego wysiłku organizacyjnego. Wyniki realizacji Planu 3-letniego wskazują, że polska klasa robotnicza potrafi zdobyć się na ten wysiłek. Entuzjazm dla budowy nowej, sprawiedliwej Polski, dla budowy podstaw socjalizmu w naszej ojczyźnie poruszy i wyzwoli wielkie siły spo-

²²⁾ Patrz artykuł V.-Ministra St. Petruszewicza: „Program budownictwa w Planie Sześcioletnim“ — Gospodarka Planowa r. 1949, nr 1, str. 10.

leczne, które zapewnią realizację wielkiego zadania w dziedzinie rozbudowy kraju.

Wkalkulowując ten entuzjazm mas pracujących, uwzględniając moment współzawodnictwa pracy i ulepszenia techniczne dbać musimy o jak największą oszczędność w zużyciu materiałów budowlanych. Musimy zastosować prefabrykację elementów budowlanych i konstrukcyjnych, jak żelbetowe belki stropowe, krokwie i wiązania dachowe, otwory okienne i drzwiowe itp. Trzeba będzie stosować zwiększenie norm dopuszczalnych naprężeń w stali, drewnie i żelazo-betonie. Musimy zwrócić uwagę na stosowanie materiałów budowlanych zastępczych, jak glina, kamień, płyty trzciniowe itp., aby zmniejszyć zużycie materiałów deficytowych.

Przykłady możemy czerpać z doświadczeń w tej dziedzinie Związku Radzieckiego, który swoje wielkie osiągnięcia w dziedzinie budownictwa zawdzięcza jak najdalej posuniętej oszczędności. Nowa Stalinowska pięcioletka jeszcze bardziej obostrzyła zagadnienie oszczędności w budownictwie. Toteż architekci radzieccy szukają oszczędnościowych rozwiązań również i w dziedzinie budownictwa szkolnego. W piśmie „Architektura Z. S. R. R.”²³⁾ zamieszczono artykuł A. Akselroda: „O projektowaniu szkolnych budynków”, w którym autor rozważa szczegółowo różne możliwości zastosowania oszczędności przy budowie szkół. Proponuje np. zmniejszenie szerokości klasy z 6,10 m do 5,70 m, co w konsekwencji daje obniżenie wymiarów belek stropowych i to nie tylko ich długości, ale również wysokości (grubości) z 28 — 30 cm do 22 — 24 cm. Obniża to zapotrzebowanie na budulec leśny bądź też na żelazo o 20 — 25%.

„Przez zmniejszenie szerokości izby lekcyjnej — pisze A. Akselrod — można zmniejszyć powierzchnię oświetlenia, ponieważ według prawa fizycznego stopień oświetlenia danej powierzchni jest odwrotnie proporcjonalny do kwadratu jej odległości od źródła światła. Tym samym skracają się szerokość okien, ilość potrzebnego szkła, zmniejsza się wydatek za stolarskie wyroby, zwiększa się akumulacja ciepła w budynku, taniej jego eksploatacja i staje się zbędne zastosowanie przy otworach okiennych żelbetonowych wiązań (łuków)”²⁴⁾.

Innym przykładem oszczędności, jaki podaje autor wymienionego wyżej artykułu w „Architekturze Z. S. R. R.” jest stosowanie w budownictwie szkolnym drzwi jednoskrzydłowych, zamiast dwuskrzydłowych. Prowadzi to do oszczędności na stolarszczyźnie, zmniejsza o połowę liczbę za-

23) Architektura Z.S.R.R. — Wydawn. Związku Architektów Radzieckich, rok 1947, zeszyt 15, str. 30.

24) Op. cit. str. 30.

wiasów i likwiduje zasuwki, co w masie daje duże oszczędności w drzewie i stali.

Przykłady te wskazują nam drogę do szukania maksymalnych oszczędności przy rozwiązywaniu programu budownictwa oświatowego w Planie 6-letnim w celu możliwie najpełniejszego wykonania zadań, jakie w dziedzinie oświaty muszą być w latach 1950 — 1955 wykonane.

Suma wynikająca z bardzo trzeźwych obliczeń (tabl. 18) jest wysoka jak na nasze możliwości ekonomiczne, przy założeniu, że w hierarchii potrzeb państwowych dąmy pierwszeństwo budowlanym inwestycjom przemysłowym, budowie nowych osiedli, związanych z rozbudową przemysłu, oraz odbudowie Warszawy.

Mimo zarysowujących się trudności walkę o budownictwo oświatowe musimy podjąć. Od rozwiązania tego trudnego problemu zależy w dużej mierze realizacja powszechności nauczania, a zwłaszcza realizacja ambitnego planu upowszechnienia szkoły siedmioletniej na wsi.

Maksymalny wysiłek w dziedzinie budownictwa szkolnego wpłynie również dodatnio na podniesienie wydajności pracy szkolnej, na wyniki nauczania. Oświata toruje drogi do postępu, do Polski Socjalistycznej. „Socjalizm może być zbudowany — jak słusznie stwierdził minister dr St. Skrzyszewski na Kongresie Zjednoczeniowym — przez człowieka wolnego od przesądów, panującego swobodnie nad zdobyczami nauki i techniki, przekształcającego przyrodę i świat... Złe i niedostateczne wyniki nauczania w szkole groźnymi skutkami odbijają się w życiu gospodarczym. Dlatego też walka o wyniki nauczania w szkole jest sprawą ogólnopolską, gospodarczą, kulturalną, tzn. ważną sprawą partyjną”²⁵).

Nie chciałbym uzależniać sprawy wyników pracy szkolnej od rozwiązania problemu budownictwa szkolnego. Wyniki nauczania trzeba osiągać w każdych warunkach, ale uświadamiamy sobie jasno, że w dobrych warunkach lokalowych, w szkole wyposażonej w odpowiedni sprzęt i pomoce naukowe, walka o wyniki nauczania będzie skuteczniejsza.

Dlatego też w okresie Planu Sześcioletniego musimy zmobilizować wszystkie rozporządzalne środki, musimy zmobilizować wszystkie czynniki polityczne, gospodarcze i społeczne do realizacji poważnego programu budownictwa szkolnego.

²⁵ Z przemówienia ministra dra Stanisława Skrzyszewskiego na Kongresie Zjednoczeniowym Partii Robotniczych. Rzeczpospolita z dn. 18.12.1948 r. nr 348, str. 7.

6. ZAKOŃCZENIE

Na zakończenie pragnąłbym podkreślić, że w pracy swej omówiłem najważniejsze problemy planowania w dziedzinie oświaty. Praca ta jest wynikiem mojej praktycznej działalności i przemyśleń w tej dziedzinie. Ująłem zagadnienie fragmentarycznie i nie wszystkie sprawy wyczerpująco; chciałem postawić problem.

Rozważania moje noszą w dużej mierze charakter metodologiczny i dlatego też dane liczbowe i wyliczenia, aczkolwiek wzięte są z pierwszego i drugiego, jeszcze orientacyjnego, rzutu Planu Sześcioletniego, trzeba traktować raczej jako przykłady.

Sprawa wymaga dalszych poważnych studiów i opracowań, ewentualnie nawet w formie obszerniejszej książki. Wymogi życia państwowego, wymogi centralnych władz planowania, wymogi działu planowania w Ministerstwie Oświaty zmuszają do postawienia na szerszym terenie problemów planowania w dziedzinie oświaty, choćby w formie niedoskonałej, aby zainteresować działaczy oświatowych, pracowników administracji szkolnej i nauczycielstwo, aby pobudzić do dyskusji, wymiany zdań na ten temat.

Planować w dziedzinie oświaty można tylko przy zrozumieniu problematyki i celowości planowania przez ogół pracowników oświatowych, przy pełnej współpracy w tym zakresie nauczycielstwa wszystkich typów szkół i pracowników administracji szkolnej. Przy planowaniu trzeba wykazać pozytywną postawę ideologiczną w stosunku do przemian zachodzących w Polsce Ludowej, trzeba umieć doceniać i rozumieć potrzebę najdrobniejszych prac z tym związanych. Musimy wszyscy rozumieć, że w systemie gospodarki planowej bez planowego działania, opartego o ekonomiczne podstawy, nie zrealizujemy żadnego z wielkich postulatów oświatowych Polski Ludowej.

Problemy planowania oświatowego nie kończą się na zagadnieniach przeze mnie omówionych. Trzeba postawić i przepracować szczegółowo zagadnienie w dziedzinie szkolnictwa wyższego, w zakresie oświaty dorosłych, akcji bibliotecznej i opieki nad dzieckiem. Trzeba opracować i ustalić normy sięgające do wszystkich dziedzin życia szkolnego i oświatowo-wychowawczego. Do pracy nad tym wielkim zagadnieniem stanąć winno całe nauczycielstwo, działacze oświatowi i pracownicy administracji szkolnej.

Wszelkie przyczynki i rozważania w tym zakresie mają charakter pionierski, a więc są niezmiernie ważne i pożyteczne z punktu widzenia pracy państwowej.

Praca niniejsza miała za zadanie zwrócić uwagę na doniosłość problemów planowania w dziedzinie oświaty i zagadnień metodologicznych z planowaniem oświatowym związanych.

N. K. Krupska

DZIEŁA MARKSA, ENGELSA, LENINA, STALINA, KTÓRE POWINIEN ZNAĆ KAŻDY NAUCZYCIEL

Artykuł N. K. Krupskiej pt. „Dzieła Marksa, Engelsa, Lenina, Stalina, które powinien znać każdy nauczyciel” został napisany w r. 1933 i był wydrukowany w czasopiśmie „*Szkola wzrosłych*” (1938, nr 3, str. 6—10). Artykuł ten nie wyczerpuje zagadnienia i zawiera tylko wykaz najważniejszych prac klasyków marksizmu-leninizmu.

Celem naszym jest wychowanie w szkołach świadomych obywateli naszej ojczyzny — Związku Socjalistycznych Republik Radzieckich, pokolenia, które zdolne będzie doprowadzić do końca dzieło budownictwa socjalizmu. Dążymy do tego, aby uzbroić naszą młodzież szkolną w niezbędną do tego celu wiedzę, w umiejętność stosowania tej wiedzy w życiu, rozwijając w niej nawyki do realizowania wysnuętych zadań w drodze wysiłku kolektywnego.

Jest rzeczą zrozumiałą, że będzie to możliwe tylko w tym wypadku, gdy nauczyciel uświadomi sobie cele stojące przed szkołą i będzie sobie dokładnie zdawał sprawę ze sposobów ich realizacji.

Musimy wymagać od nauczyciela znajomości podstaw marksizmu-leninizmu.

Jeśli 15 lat temu wymagaliśmy od nauczyciela tylko zasadniczego sympatyzowania z władzą radziecką, to dziś, gdy przebudowa całego ustroju społecznego na podstawach socjalistycznych dowiodła na konkretnych codziennych przykładach słuszności ustalonych wytycznych, wymagamy od nauczycieli więcej, wymagamy stosowania w pracy wychowawczej i w nauczaniu podstawowych założeń Marksa — Engelsa — Lenina — Stalina.

W programach naszych zakładów kształcenia nauczycieli i rozmaitych kursów pedagogicznych są przewidziane przedmioty zapoznające nauczycieli z podstawami marksizmu-leninizmu. Nic będę szczegółowo omawiać teraz tej kwestii. Słabym punktem pozostaje nadal stosowanie marksizmu-leninizmu w praktyce pedagogicznej, w nauczaniu i pracy wychowawczej.

Tymczasem program naszej partii, wypowiedzi Marksa, Engelsa, Lenina, Stalina zawierają bogaty materiał, który może znacznie ułatwić zadania nauczyciela, może go pociągnąć. Należy rozpocząć od zaznajomienia z *Programem WKP(b)*, z punktem 12 programu, poświęconym sprawie oświaty ludowej.

Jest rzeczą znaną, że tę część programu opracował Lenin. Aby całkowicie zrozumieć znaczenie tego punktu, trzeba uważnie przyjrzeć się, jak on wynika z nauki Marksa i Engelsa, których wypowiedzi w sprawach wychowania Lenin uwzględnił. W tym celu należy przeczytać chociażby minimum tych wypowiedzi.

W jaki sposób należy przystąpić do czytania dzieł Marksa i Engelsa?

Przede wszystkim należy przeczytać „*Manifest Partii Komunistycznej*”¹⁾. To stosunkowo łatwo przeczytać. Utwór ten daje zrozumienie zasadniczych podstaw walki klasowej i walki o socjalizm. Następnie należy bezwarunkowo przeczytać z I tomu „*Kapitału*” Marksa rozdziały: XI („Koo-peracja”), XII („Podział pracy i manufaktura”) i XIII („Maszyny i wielki przemysł”). W liście do Kugelmanna Marks radził żonie Kugelmanna, która chciała przeczytać „*Kapitał*”, aby rozpoczęła lekturę właśnie od tych rozdziałów, gdyż są najbardziej konkretne. „Należy tylko objaśnić terminy” — pisał on do Kugelmanna²⁾.

I wreszcie należy przeczytać 3 rozdział („Socjalizm”) z książki Engelsa „*Anty-Dühring*”. „*Anty-Dühring*” jest dość trudny i być może, że dla niedostatecznie przygotowanego nauczyciela nie wszystko będzie tam zrozumiałe; lecz rozdział ten czytany w kółku marksistowskim pod odpowiednim kierunkiem może dać bardzo wiele.

1) Zob.: Karol Marks. „*Dzieła Wybrane*”. Wyd. „Książka”. Warszawa 1947. Tom I. Str. 157—200 oraz Marks K. i Engels F. „*Manifest Komunistyczny (1848—1948)*”. Warszawa 1948. Wyd. „Książka”. Str. XXV — 148. (Przypisek tłum.)

2) W wyd. rosyjskim Instytutu Marksa, Engelsa i Lenina. K. Marks i F. Engels. „*Soczińienija*”. T. XXVI. List Marksa do Ludwika Kugelmanna z 30.XI.1867 r. Str. 507.

CO NALEŻY PRZECZYTAĆ Z WYPOWIEDZI LENINA I STALINA

Wypowiedzi Lenina w sprawach oświaty są nierozzerwalnie związane z całą jego działalnością, z całą jego nauką, dlatego błędne byłoby mniemanie, że nauczyciel może poprzestać na lekturze wypowiedzi Lenina w sprawach oświaty.

Należy, gruntownie można zrozumieć te wypowiedzi dopiero po opanowaniu nauki Lenina, dopiero wówczas stanie się zrozumiałe, dlaczego w tym lub innym momencie podkreślał on właśnie tę lub inną myśl. Lecz, z drugiej strony, zapoznanie się z wypowiedziami Lenina w sprawie oświaty uczyni bliższą, bardziej zrozumiałą dla oświatowców naukę Lenina w całości. Lenin mówił, że każdy specjalista dochodzi do zrozumienia marksizmu własną drogą — najbardziej przekonujące jest dlań zrozumienie powiązania rozwoju umiłowanej przez niego pracy z nauką marksizmu, z dziełem budownictwa socjalizmu.

W dziełach Lenina znajdujemy dużo wypowiedzi w sprawach oświaty, lecz studia nad nimi należy rozpocząć od tych artykułów, które są całkowicie poświęcone sprawom oświatowym. Jakież to są artykuły?

Weźmy I tom dzieł Lenina. Dotyczy on tego okresu, gdy Lenin przyjechał do Petersburga i zaczął prowadzić pracę wśród robotników.

Lenin widział, że wielu spośród tych, którzy „chodzą” do robotników (jak wówczas mówiono), nie rozumie, że robotnicy powinni uzbroić się w wiedzę, że wykształcenie ogólne daje wiedzę niezbędną do zdobycia całkowitego uświadomienia politycznego, do skierowania walki na właściwą drogę. W 1895 r. Lenin pisze artykuł „O czym myślą nasi ministrowie?” (t. I, 2-gie lub 3-cie wyd., str. 417 — 421) ¹⁾.

W tym okresie, w dziewięćdziesiątych latach ubiegłego stulecia, było bardzo rozpowszechnione tzw. „narodnictwo”. Kierunek ogarniający część inteligencji, która pragnęła dobra robotników i mas chłopskich, lecz nie rozumiała, że bez walki klasowej, bez walki z caratem, z obszarnikami i kapitalistami nie można osiągnąć zasadniczego polepszenia sytuacji mas pracujących, że należy zmienić cały ustrój społeczny, a nie przedkładać projektów ulepszenia tego ustroju carskim urzędnikom, obszarnikom i kapitalistom. Do kategorii takich narodników należał Jużakow, który sądził, że w istniejących wówczas warunkach możliwe jest zrealizowanie powszechnego średniego wykształcenia i ułożył cały projekt, jak należy to uczynić.

¹⁾ Prace Lenina są cytowane z 30-tomowego rosyjskiego wydania „Dzieł” Lenina. (Przypisek tłumacza.)

Lenin wyśmiał ten projekt, dowiódł całkowitej jego bezpodstawności w artykule „*Perły projektomanii narodników*” (t. II, str. 277 — 302). Artykuł ten jest dość trudny, był on pisany dla ówczesnej legalnej prasy i dlatego o wielu sprawach trzeba było mówić aluzjami. Artykuł ten poświęcony jest bardzo aktualnemu i dziś zagadnieniu — kwestii powszechnego średniego wykształcenia. Wyjaśnia on, dlaczego władza radziecka dąży do stworzenia jednolitej szkoły pracy¹⁾ i jak realizacja tego zadania wiąże się z nauką Marksa i Engelsa, z walką o socjalizm. Wobec tego, że artykuł ten jest trudny, dobrze byłoby przestudiować go pod odpowiednim kierunkiem. Do zorientowania się w tym artykule dopomogą przestudiowanie wspomnianych wyżej wypowiedzi Marksa i Engelsa oraz pracy Lenina: „*Kto to są przyjaciele ludu?*”, zamieszczonej w tomie I dzieł Lenina. Jest ona napisana znacznie prościej, gdyż była przeznaczona dla nielegalnej prasy — w niej rzeczy nazywano po imieniu²⁾.

Nauczyciel powinien dobrze znać środowisko, w którym żyją uczniowie z jego szkoły. Jest to niezbędne do właściwego postawienia nauczania i pracy wychowawczej. Program naszych szkół jest jednolity, jednolity dla wsi i miasta, lecz nauczyciel powinien umieć ilustrować materiał żywymi, konkretnymi przykładami, bliskimi i zrozumiałymi dla uczniów. Wychowawcy w jeszcze większym stopniu potrzebna jest znajomość środowiska ucznia, żeby wiedzieć, jak to środowisko (w tej liczbie i rodzice) może pomóc szkole w pracy wychowawczej; z drugiej zaś strony, żeby wiedzieć, jakie negatywne cechy tego środowiska wpływają na dziecko i jak należy z nimi walczyć. Do zrozumienia pozytywnego i negatywnego wpływu środowiska może pomóc przestudiowanie wskazanych wyżej rozdziałów I tomu „*Kapitału*” Marksa, lecz niezmiernie ważne jest dla nauczyciela przeczytanie w tym samym czasie III tomu dzieł Lenina „*Rozwój kapitalizmu w Rosji*”. Praca ta tłumaczy na język rzeczywistości rosyjskiej wspomniane rozdziały „*Kapitału*”. Obecnie ustrój naszego kraju jest już socjalistyczny, lecz pozostało jeszcze wiele przeżytków z przeszłości, które należy energicznie zwalczać. Niezwykłą pomocą dla nauczyciela w tej walce będzie zapoznanie się z dziełem Lenina „*Rozwój kapitalizmu w Rosji*”. chociaż wypowiedzi w sprawach oświaty jest tam stosunkowo niewiele.

1) Szkoła pracy w ZSRR była przeciwstawieniem szkoły pracy propagowanej przez pedagogów w krajach kapitalistycznych (J. Dewey, G. Kerschansteiner i in.). (Przypisek tłumacza.)

2) Polski przekład tej pracy zamieszczono w t. I „*Dzieł wybranych*” Lenina. Moskwa 1948. Str. 85—149. (Przypisek tłum.)

Lata walki o organizację partii, lata pierwszej rewolucji rosyjskiej i lata reakcji, która po niej nastąpiła, były okresem, gdy uwagę Lenina pochłaniały inne sprawy. Mimochodem, przy okazji wypowiadał się niejednokrotnie również w kwestiach oświatowych, lecz artykułów poświęconych wyłącznie sprawie wychowania w tym czasie nie pisał. W 1911 r. zaczęło się ponowne wzmoczenie ruchu robotniczego. Wypadki na Lenie¹⁾ dowiodły, że uświadomienie i siła organizacyjna mas robotniczych znacznie wzrosły.

Konferencja praska wzmocniła partię bolszewików. Przeniesienie się do Krakowa, bliżej granicy, wznowienie legalnej prasy, zacieśnienie związku z frakcją w Dumie — wszystko to przyczyniło się do tego, że Lenin znowu zajął się bezpośrednio zagadnieniami oświaty ludowej.

W 1913 r. Lenin pisze już artykuł „*Rosjanie i Murzyni*” (t. XVI, str. 299), w którym mówi o konieczności całkowitej likwidacji analfabetyzmu, gdyż nie kulturalność jednej części ludności wyciska piętno na kulturze pozostałej części. Pisze dla Badajewa, członka bolszewickiej frakcji w Dumie, przemówienie, które ten wygłasza przy rozpatrywaniu budżetu ministerstwa oświaty: „*W sprawie polityki ministerstwa oświaty ludowej*” (t. XVI str. 409). Następnie pisze artykuł „*Klasa robotnicza i neomalthuzjanizm*” (t. XVI, str. 497), w którym mówi o tym, że klasa robotnicza, aczkolwiek znajduje się w ciężkich warunkach, lecz jest klasą rozwijającą się, rosnącą, dzicci są jej przyszłością i dlatego wezwanie Malthusa, aby wyrzec się chęci posiadania dzieci, nie jest poglądem klasy robotniczej.

Lenin, oczywiście, znał ciężką sytuację mas pracujących i ich dzieci, pisał też w tym czasie artykuł „*Praca dziecięca w gospodarstwie chłopskim*” (t. XVI, str. 477), lecz był przekonany, że nie zawsze tak będzie, że technika rozwija się i oddana do dyspozycji mas pracujących zmieni całkowicie dotychczasowy charakter pracy. Bardzo ciekawy jest artykuł Lenina poświęcony temu zagadnieniu pt. „*Jedno z wielkich zwycięstw techniki*” (t. XVI, str. 363).

Zbliżała się wojna imperialistyczna, uwagę pochłaniała sprawa narodowościowa, słuszne jej rozwiązanie było najważniejszą przesłanką braterstwa narodów, sprawą zbliżenia mas pracujących różnych narodowości. Zagadnieniom szkoły narodowościowej poświęcił Lenin w 1913 r. szereg arty-

1) W kwietniu 1912 r. w kopalniach złota nad Leną na Syberii na rozkaz carskiego oficera żandarmerii zabito i zraniono podczas strajku przeszło 500 robotników. Wypadki te wywołały masowe strajki i demonstracje proletariatu rosyjskiego. Zob. „Historia Wszechzwiązkowej Komunistycznej Partii” (bolszewików). Krótki kurs. Warszawa 1948 Wyd. „Książka”. Str. 165—166. (Przyp. tłum.)

kułów: „Nacjonalizacja szkoły żydowskiej” (t. XVI, str. 553), „Jak biskup Nikon broni Ukraińców” (t. XVI, str. 617).

W t. XVII należy przeczytać artykuł „O autonomii kulturalno-narodowościowej” (str. 92), „Skład narodowościowy uczniów w szkole rosyjskiej” (str. 113), „Jeszcze o podziale szkół według narodowości” (str. 124), „Czy jest potrzebny obowiązkowy język państwowy?” (str. 179). Wszystkie te artykuły podkreślały ścisły związek zachodzący pomiędzy sprawami szkolnymi a wspólną walką proletariatu.

W związku z tymi artykułami jest zgoła konieczne przeczytanie Stalina „Sprawozdanie polityczne Komitetu Centralnego złożone na XVI zjeździe WKP(b)” w dniu 27 czerwca 1930 r. („Z a g a d n i e n i a l e n i n i z m u”, wyd. IX, str. 562—568 oraz przemówienie Stalina „O zadaniach politycznych uniwersytetu narodów Wschodu” (str. 134).

Lenin poświęcił szczególną uwagę zagadnieniom kulturalnym w okresie władzy radzieckiej w l. 1917—1923. Jeszcze podczas pobytu za granicą, gdy w r. 1917 nadeszła wiadomość o rewolucji lutowej, Lenin zaczął pisać do Rosji „Listy z daleka”. W trzecim liście (t. XX, str. 34—40) Lenin pisał o milicji, o tym, jak ją w tym czasie projektował stworzyć — jako organizatora prac społecznych szerokich mas. Pisał on w tym liście o konieczności wciągnięcia do tej pracy wszystkich młodocianych. W artykule „Zadania proletariatu w naszej rewolucji” (t. XX, str. 121), w którym Lenin znów pisze o milicji, powtarza się ta sama myśl — o obowiązkowym udziale młodocianych w pracy społecznej. Spośród przemówień i artykułów Lenina z r. 1918 należy przeczytać: „Jak zorganizować współzawodnictwo?”¹⁾ (t. XXII, str. 153) i „Przemówienie wygłoszone na I Wszechrasyjskim Zjeździe Oświatowym” (t. XXIII, str. 197—199). W tym przemówieniu Lenin mówił o wychowaniu klasowym, o zadaniach stojących przed naszą szkołą radziecką i jej ogromnym znaczeniu. Spośród przemówień i artykułów z r. 1919 należy koniecznie przeczytać „Przemówienie wygłoszone na II Wszechrasyjskim Zjeździe Nauczycieli-internacjonalistów” (t. XXIII, str. 474).

„Przemówienie poświęcone pamięci J. M. Swierdłowa” (t. XXIV, str. 79) podkreśla w sposób jaskrawy rolę pracy organizacyjnej na wszystkich odcinkach pracy radzieckiej. Jest to szczególnie potrzebne w pracy oświatowej.

¹⁾ Polski przekład zamieszczono w t. II „Dzieł wybranych” Lenina, Moskwa 1948. Str. 288—296. (Przyp. tłum.)

Z „Projektu Programu RKP(b)” (Rosyjska Komunistyczna Partia (bol. szewików), naszkicowanego przez Lenina, należy przeczytać „punkt programu w zakresie oświaty ludowej” i „punkt programu w dziedzinie stosunków religijnych” (t. XXIV, str. 99—100). W sprawie realizacji tych punktów programu należy przeczytać Stalina „Pytania i odpowiedzi”, przemówienie wygłoszone na uniwersytecie swierdłowskim w dn. 9 czerwca 1925 r. („Zagadnienia leninizmu”, str. 149—150), tę część, gdzie jest mowa o wciągnięciu mas ludowych do zarządu państwem i nauczania powszechnego. Należy również przeczytać odpowiednie części sprawozdań politycznych Stalina, złożonych na XVI i XVII zjazdach partyjnych¹⁾.

Ponadto z artykułów Lenina z 1919 r. należy przeczytać „Odpowiedź na list otwarty specjalisty” (t. XXIV, str. 184). Lenin wypowiadał się w sprawie specjalistów niejednokrotnie i w innych artykułach. Należy koniecznie przeczytać z artykułu Stalina „Nowa sytuacja — nowe zadania budownictwa gospodarczego” rozdział IV pt. „Sprawa inteligencji przemysłowo-technicznej klasy robotniczej” („Zagadnienia leninizmu”, str. 594 i nast.) oraz przemówienie Stalina wygłoszone na uroczystości promowania akademików Armii Czerwonej (Wyd. „Książka” — str. 451—455) — o roli kadr (1935 r.). (Przypisek tłum.)

Każdy nauczyciel winien zapoznać się z przemówieniami Lenina wygłoszonymi 6 i 19 maja 1919 r. „I Wszechrosyjski Zjazd Oświaty Pozaszkolnej” (t. XXIV, str. 273). W r. 1920, kiedy wojna domowa miała się ku końcowi, sprawy budownictwa socjalistycznego wysunęły się na czoło i Lenin zwrócił szczególną uwagę na sprawy kulturalne. Dotyczą tego okresu nast. artykuły, które powinien znać każdy oświatowiec: „Od pierwszego „subotnika” na kolei moskiewsko-kazańskiej do wszechrosyjskiego „subotnika”-majówki” (t. XXV, str. 255), „Przemówienie wygłoszone na naradzie poświęconej pracy na wsi” (t. XXV, str. 301—303), „Przemówienie wygłoszone na III Wszechrosyjskim Zjeździe Komsomolu” (t. XXX, str. 403). Przekład polski pt. „Zadania związków młodzieży”. Wyd. „Nasza Księgarnia”. Warszawa 1949. Str. 33. (Przyp. tłum.)

Przemówienie to posiada wyjątkowe znaczenie dla nauczycieli, gdyż daje szereg cennych wskazówek dotyczących nauczania i wychowania. W związku z tym przemówieniem Lenina należy przeczytać Stalina: „Przemówie-

¹⁾ Obecnie należy ten wykaz uzupełnić przez dodanie nast. prac Stalina: *Referat polityczny wygłoszony na XVIII Zjeździe WKP(b) oraz Przemówienie wygłoszone na I Wszechzwiązkowej Naradzie Stachanowców*. („Zagadnienia leninizmu”. Wyd. „Książka”, str. 518—559 i str. 456—467). (Przypisek tłum.)

nie wygłoszone na VIII Wszzechzwiązkowym Zjeździe Komsomolu" w dn. 16 maja 1928 r. (w jednotomowym wyd. ros. „Lenin i Stalin”, str. 692).

W 1920 r. Lenin napisał artykuł „O kulturze proletariackiej” (t. XXV, str. 409), którego podstawowa myśl sprowadza się do tego, że kultura proletariacka jest nierozzerwalnie związana z całą walką proletariatu o socjalizm i powinna być organicznie z tą walką powiązana.

„Przemówienie wygłoszone na Wszzechrosyjskiej Naradzie Pracowników Oświaty Politycznej Gubernialnych i Powiatowych Wydziałów Oświaty Ludowej” (t. XXV, str. 448) powinno zainteresować zarówno nauczycieli, jak i pracowników oświaty pozaszkolnej i posiada dużą wartość zwłaszcza teraz, gdy oświatę pozaszkolną ogranicza się często wyłącznie do rozrywek ignorując jej zadania polityczne. „Tezy o propagandzie wytwórczej” (t. XXV, str. 478) są dziś znów niezwykle aktualne dla wszystkich pracowników oświatowych. Artykuł „O wykształceniu politechnicznym” (t. XXX, str. 418) posiada wyjątkowe znaczenie dziś, kiedy stworzona została niezbędna baza techniczna i kiedy szczególnie ważne jest przemysłenie osiągnięć technicznych przez najszersze masy pracujące. „Projekt rezolucji VIII Zjazdu Rad w związku z referatem o elektryfikacji” (t. XXVI, str. 58) wskazuje na to, jak należy wykorzystywać w nauczaniu pobliskie ośrodki przemysłu.

Ważniejsze artykuły Lenina o zagadnieniach oświatowych z 1921 r. to: „Dyrektywy CK dla komunistów-pracowników Ludowego Komisariatu Oświaty” (t. XXVI, str. 157), „O pracy Ludowego Komisariatu Oświaty” (t. XXVI, str. 160), gdzie jest mowa o rzeczowym i konkretnym podejściu do rozwiązywania zagadnień pracy szkolnej i oświaty politycznej zgodnie z ogólnym kierunkiem, wskazanym przez program partii, a w szczególności w sprawie politechnizmu i ewidencji posiadanego doświadczenia; „II Wszzechrosyjski Zjazd Politproświtu” (pracowników oświaty politycznej) (t. XXVII, str. 31—52) — przemówienie to ma zgola wyjątkowe znaczenie zarówno dla nauczycieli, jak i pracowników oświaty pozaszkolnej, zawiera bowiem konkretne wskazówki, w jaki sposób należy łączyć teorię z praktyką, politykę z pracą kulturalną.

Z artykułów z 1922 r. należy przeczytać „O znaczeniu materializmu w obowiązującym” (t. XVII, str. 180). Artykuł ten jest szczególnie ciekawy dla pracowników oświatowych, którzy są już dostatecznie przygotowani do przestudiowania tomu XIII, całkowicie poświęconego walce o światopogląd materialistyczny, walce przeciwko próbom przyodziania starych poglądów religijnych w szaty naukowe. Następnie posiada duże znaczenie

„Przedmowa do książki I. I. Stiepanowa: „Elektryfikacja RSFRR w związku z okresem przejściowym w gospodarce światowej” (t. XXVII, str. 195).

Istotne są: wypowiedzi w sprawie kultury na XI zjeździe WKP(b) (t. XXVII, str. 224), które powinien znać każdy oświatowiec; nieukończony wskutek choroby Lenina artykuł „Łyżka dziegciu w beczce miodu” (t. XXVII, str. 302), w którym Lenin żąda, aby w szkole wykładano sprawę organizacji pracy, oraz wypowiedź Lenina o roli kultury w budownictwie socjalizmu z r. 1922, wygłoszona na IV Kongresie Międzynarodówki Komunistycznej (t. XXVII, str. 355).

Z artykułów Lenina podyktowanych w 1923 każdy pracownik oświatowy winien przeczytać: „Kartki z dziennika”¹⁾ (t. XXVII, str. 387), „O kooperacji”²⁾ (t. XXVII, str. 391) (przez termin kooperacja Lenin rozumie nie tylko handel, lecz przede wszystkim gospodarkę kolektywną), „O naszej rewolucji”³⁾ (t. XXVII, str. 398) i „Lepiej mniej, ale lepiej”⁴⁾ (pierwsze str. t. XXVII, str. 406).

Przestudiowanie wszystkich wymienionych artykułów Lenina i Stalina przyczyni się do głębszego i lepszego zrozumienia przez nauczycieli obecnych wytycznych partii, pomoże nauczycielom uniknąć wypaczenia tych wytycznych, uniknąć błędów, które często obserwujemy w pracy szkolnej i oświacie pozaszkolnej, a jednocześnie pobudzi do możliwie najlepszego przestudiowania nauki Marksa — Engelsa — Lenina — Stalina, przestudiowania w tym celu, by znaleźć się w pierwszych szeregach budowniczych socjalizmu.

Tłumaczył Michał Szulkin

1) Polski przekład w t. II „Dzieł wybranych” Lenina, Moskwa 1948. Str. 979—983. (Przyp. tłum.)

2) Polski przekład w t. II „Dzieł wybranych” Lenina, Moskwa 1948. Str. 984—991. (Przyp. tłum.)

3) Polski przekład w t. II „Dzieł wybranych” Lenina, Moskwa 1948. Str. 992—995. (Przyp. tłum.)

4) Polski przekład w t. II „Dzieł wybranych” Lenina, Moskwa 1948. Str. 1001—1016. (Przyp. tłum.)

KRONIKA

Z RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Czasopismo „Sowietskaja Piedadogika“, organ Akademii Nauk Pedagogicznych RSFSR, zawiera w numerach styczniowym i lutowym bieżącego, 1949 roku materiał wyjątkowo bogaty i zajmujący. Wielka dyskusja samokrytyczna, zapoczątkowana przez Zdanowa, najpełniej rozwinięta w dziedzinie nauk biologicznych, zostaje przeniesiona na teren pedagogiki i psychologii. W poszukiwaniu nowych rozwiązań podstawowych zagadnień nauczania i wychowania, w dążeniu do ostatecznego przewyciężenia pokutujących jeszcze tu i ówdzie przeżytków kapitalizmu, przewyciężenia niezbędnego dla przejścia od socjalizmu do komunizmu, szkoła i nauka pedagogiczna sięgają ponownie do niezawodnego źródła kryteriów ideologicznych, do dorobku najwyższych autorytetów, klasyków marksizmu i klasyków radzieckiej socjalistycznej pedagogiki. Numer styczniowy otwiera redakcyjny artykuł: *W. I. Lenin o szkole*, numer lutowy — także artykuł: *N. K. Krupska w walce o nową socjalistyczną szkołę*, numer marcowy poświęcony jest postaci i spuściźnie pedagogicznej *A. S. Makarenki* w związku z 10-leciem jego śmierci.

Lenin interesował się zawsze szkołą, podkreślał ogromne jej znaczenie dla sprawy wychowania nowego człowieka, budowniczego socjalizmu. Artykuł przypomina i omawia główne wypowiedzi i wskazówki Lenina w dziedzinie oświaty — jego programowe sformułowania z maja 1917 roku o bezpłatnym, powszechnym, ogólnym i politechnicznym kształceniu wszystkich dzieci bez różnicy płci do skończonych 16 lat życia, o najściślejszym powiązaniu kształcenia z pracą wytwórczą dzieci; jego wystąpienia na zjazdach nauczycielskich 1918 i 1919 roku wyjaśniające klasową funkcję szkoły i jej organiczne powiązanie z walką klasową, z polityką; jego komentarz do programu szkolnego WKP(b), pojmowanie przez Lenina poznawczych i wychowawczych celów pracy szkolnej, a zwłaszcza sprawy politechnicznego wykształcenia, jego zakresu i metod. Zasada jednolitości procesu wychowania, nauczania i kształcenia; konieczność nasycenia tego procesu treścią ideowo-polityczną, opracowanie i upowszechnienie poprzez szkołę zasad i techniki naukowej organizacji pracy — oto dalsze pozycje tego szkolnego testamentu Lenina, realizowanego wiernie przez oświatę ZSRR. W rezultacie tych prac ZSRR „z kraju dzikiego i za-

cofanego, jaką była Rosja w przeddzień Rewolucji Październikowej w dziedzinie oświaty, przekształcił się na centrum przodującej kultury i oświaty, stał się chorym postępem".

Z 7,9 milionów uczących się w 1914/15 r. szk., z 231 tysięcy nauczycieli cyfry statystyki szkolnej dla 1948/49 r. szk. skoczyły na 33,5 miliona uczącej się młodzieży i 1250 tysięcy nauczycieli (liczby dla sieci szkół ogólnokształcących).

N. K. Krupska, dożonna towarzyszka życiowa Lenina od 1898 roku, pedagog z wykształcenia i zamilowania, autor podstawowego dzieła: „Oświata ludowa i demokracja“, ideolog szkoły radzieckiej, wieloletni pracownik jej władz naczelnych od roku 1917, w licznych artykułach i przemówieniach dotykała istoty i form socjalistycznej szkoły i socjalistycznego wychowania w sposób wyjątkowo jasny, zrozumiały i jednoznaczny. Organizacja młodzieżowa i programy nauczania, metodyka wykładu poszczególnych przedmiotów i teoria pedagogiczna, powiązana z masową praktyką szkolną, kształcenie nauczycieli i budowanie jednolitego systemu szkolnego — oto przykładowe tematy zainteresowań pedagogicznych N. K. Krupskiej. *Słosunek Krupskiej do wychowania moralności komunistycznej* omawia E. J. *Monoszon* głównie na podstawie jej „listów do pionierów“.

S. G. Szapowalenko pisze o „*Planie prac Akademii Nauk Pedagogicznych RSFSR na rok 1949*“. Z krytycznej oceny prac dotychczasowych wyciąga wnioski, że ANP winna poświęcić rok 1949 na opracowanie następujących zagadnień: drogi rozwoju szkoły w okresie przejścia od socjalizmu do komunizmu, wychowanie, kształcenie i nauczanie w tym okresie; zbadanie doświadczeń pracy czołowych szkół i nauczycieli; dzieje rozwoju nauki pedagogicznej i szkoły w ZSRR. Ponadto na ANP ciąży obowiązek opracowania planów lekcyjnych i programów oraz dopilnowanie podręczników szkolnych. Z ważniejszych zapowiedzianych przez ANP wydawnictw wymienimy „Podręczną Encyklopedię Pedagogiczną“ i „Encyklopedię Dziecięcą“. Zamierzone jest wydanie drukiem puścizny pedagogicznej Źszyńskiego, Makarenki i Biełlińskiego oraz spopularyzowanie postaci czołowych biologów, jak Timiriaziew, Mićzurin, Łysienko. ANP dąży do udoskonalenia marksistowsko-leninowskiej metodologii swoich prac naukowo-badawczych przez ściślejsze ich powiązanie z praktyką, przez pełniejsze uwzględnianie dyrektyw partyjnych, przez głębsze ujmowanie socjalnego i historycznego uwarunkowania zjawisk pedagogicznych, przez systematyczną i zdecydowaną krytykę burżuazyjnych teorii pedagogicznych. Przestrzega się przed badaniem zagadnień pozbawionych aktualnie znaczenia dla oświaty radzieckiej, przed teoretyzowaniem w próżni ogólnikowych dedukcji, ale i przed zadowalaniem się analizą faktów, przed badaniem praktyki bez prób jej teoretycznej syntezy, co prowadzi do formułowania recept działania, do „pełzającego empiryzmu“. ANP podejmuje walkę o przekształcenie pedagogiki z nauki kontemplacyjnej na kształtującą i bojową.

N. F. Poznański w artykule „*Materialistyczne pojmowanie roli dziedziczności, środowiska i wychowanie w rozwoju i kształtowaniu się człowieka*“ przenosi wyniki dyskusji biologicznej do dziedziny nauk pedagogicznych. Genom dziedziczności burżuazyjnej genetyki odpowiada teoria o „genach świadomości“ burżuazyjnej pedagogiki. *Thorndike* tłumaczy instynktami stosunek podwładności i stwierdza, że „wychowanie nie ma wpływu na geny oraz że cechy nabyte nie dziedziczą się“, staje więc znów na płaszczyźnie teorii: o fatalistycznym uwarunkowaniu losów życiowych

przez niezmienną dziedziczność oraz przez również niezmiennie środowisko. Z tych samych założeń wychodziła potępiona przez ZSRR pedagogia. Na przeciwległym krańcu stała refleksologia pedagogiczna, która w oparciu o prace Pawłowa skłonna była upatrywać w rozwoju psychicznym człowieka jedynie szeregi refleksów warunkowych. „Praca stworzyła samego człowieka” uczył Engels. „Warunki zmieniają ludzi, a wychowawca sam winien zostać wychowany” twierdził Marks w „Tezach o Feuerbachu”. Niezmiennie środowisko istnieje tylko w głowach burżuazyjnych pedagogów — „Ludzie tworzą sami swe dzieje”, środowisko ulega zmianie pod wpływem działania ludzi, zwłaszcza zaś w atmosferze rewolucyjnych przemian. Nie „geny dziedziczności”, ale konkretne warunki historyczno-społeczne powodują zróżnicowanie psychiczne osobników. Rozwój ich władz duchowych związany jest najściślej z rozwojem sił wytwórczych. Zróżnicowanie indywidualne ludzi w chwili urodzenia jest faktem, ale te przyrodzone cechy nie przesądzają w żadnym stopniu przyszłych uzdolnień i talentów. Uzdolnienia ludzkie są kategorią historyczną, historycznie uwarunkowaną. Historycznie uwarunkowane są też ich zależności w chwili narodzin dziecka. „Zróżnicowanie przyrodzonych uzdolnień osobniczych — mówi Marks — jest nie przyczyną, ale skutkiem podziału pracy”. Powstałe w określonych warunkach ustrojowych, znikną po zmianie tych warunków. Dotyczy to nawet różnic rasowych. Otwierają się nowe perspektywy przed pedagogiką rodziczką. Pedagog-marksista nie idzie na pasku „natury” dziecka, nie uprawia „robinzonady” wychowawczej à la „Emil” czy Dewey, lecz wykuwa świadomie „naturę” wychowanków. Teoria pedagogiczna przekształca się w coraz potężniejsze narzędzie do kierowania rozwojem dzieci.

Równie interesujące i odkrywcze myśli nasuwa dział psychologii. *A. N. Leontiew* omawia *najważniejsze zadania radzieckiej psychologii w świetle wyników sesji Wszechniżkowej Akademii Nauk Rolniczych im. W. I. Lenina*. Na pierwszy plan wysuwa potrzebę uwolnienia zoopsychologii od ciąży na niej koncepcji Mendla i Morgana i jej dalszy rozwój w oparciu o twórczy radziecki darwinizm. Następne zagadnienie — to zbadanie dziedziczności u człowieka, a zwłaszcza — w psychice dziecka. Nauka burżuazyjna bada psychikę pozahistorycznego „człowieka w ogóle”, stwierdza odwieczność zjawisk psychicznych i posuwa się nawet do stwierdzenia u małp człekokształtnych — pociągu do pieniędzy (I. Wolff i F. Bitsch), a u ludzi — niezmienności podstawowych potrzeb i emocji” (Dewey). Tłumaczy działanie ludzkie instynktami, wpływem czynników biologicznych — W. Brown doszukiwał się genezy faszyzmu „w historycznych i paranoidalnych tendencjach Hitlera i Rozenberga”. Nauka radziecka, przeciwnie, bada psychikę człowieka określonego historycznie, opracowuje teorię historycznego rozwoju psychiki ludzkiej. Chodzi więc o zbudowanie psychologii historycznej, nauki o właściwościach psychiki człowieka na rozmaitych etapach rozwoju społeczeństw, w rozmaitych grupach społecznych i o jej zasadniczej jakościowej zmianie w społeczeństwie bez wyzysku. Następna sprawa — to rozwój osobniczej psychiki, a zwłaszcza — psychiki dziecięcej. Znane są najróżniejsze burżuazyjne periodyzacje dzieciństwa — łączy je metafizyczna wiara w samorzutność rozwoju psychicznego w oparciu o założone w osobniku cechy. Radziecka psychologia dziecięca wysuwa jako podstawę dla tej periodyzacji badania naczelnej działalności dziecięcej — zabawy, nauki, pracy.

Stąd nowe zadanie psychologii — zbadanie praw rozwoju psychiki na różnych poziomach jej rozwoju. W ten sposób psychologia radziecka „przekształca się z nau-

ki konstatującej i analizującej procesy psychiczne i cechy psychiczne osobników — na naukę i o ich zmienności oraz o prawach tych przekształceń”, z nauki gabinetowej — na naukę czynną, powiązaną z praktyką.

Sprawom psychologii poświęcona jest też sprawozdawcza rozprawka M. W. Sokolowa: „Przyczynek do zagadnienia rozwoju psychiki”. Jest to informacja o naradzie poświęconej omówieniu wykładanej na prawach rękopisu książki A. N. Leontjewa: „Zarys rozwoju psychiki”, Moskwa, 1947. Leontjew próbuje dać materialistyczne rozwiązanie czterech zagadnień — genezy psychiki, rozwoju psychiki zwierząt, zasady działalności w psychologii i genezy historycznego rozwoju świadomości. Leontjew określa najpierwsze formy psychiki jako pobudliwość na pewne bodźce zewnętrzne (w oparciu pośrednio o Pawłowa). W rozwoju psychiki zwierząt wyróżnia etap prymitywnej psychiki czuć, etap psychiki percepcyjnej i trzeci — psychiki intelektualnej. Działalność jako przyczyna genezy psychiki i jako sprawdzian odbicia zjawisk przez badany podmiot i sposobu tego odbicia — to nowa i wielopłodna hipoteza naukowa Leontjewa. Praca Leontjewa, mimo pewnych niedociągnięć ujawnionych w dyskusji, pełniła naprzód psychologię radziecką.

Pomijając działy „Z praktyki szkolnej”, „Kronika naukowa”, zatrzymajmy się na jednym jeszcze dziale — „Za kordonem granicznym”. Znajdujemy tu wyczerpujące krytyczne artykuły o powojennym stanie oświaty w kilku krajach europejskich — w Anglii, Austrii, Francji, Niemczech, Hiszpanii itd.

M. S. Bernsztejn pisze o *bankructwie labourystów w dziedzinie oświaty*. Przypomina wojenną genezę reformy 1944 roku, cytuje uchwaloną pod ciśnieniem rewolucjonizujących się dołów tzw. „kartę oświatową” Labour Party w 1943 r., która domagała się równego startu życiowego dla wszystkich dzieci w systemie szkoły jednolitej i demokratycznej, wychowującej w duchu społecznienia i współdziałania dla dobra społeczeństwa, gwarantującej każdemu prawo do doskonalenia się intelektualnego i zawodowego aż po kres życia. Szeroka masowa kampania o reformę szkolną zmusiła rząd do uchwalenia ustawy z 1944 roku. Ale bill ten dotyczył sieci wyłącznie arystokratycznych szkół starej Anglii, zapewnił materialną pomoc państwa szkołom prywatnym — w tej liczbie wszelkim wyznaniowym — usankcjonował — miast szkoły jednolitej — około dziesięću rozmaitych dróg i typów kształcenia szkolnego. Jedynie osiągnięcie mas na podstawie Educational Act 1944 roku to powołanie do życia klas dla 15-latków, próba stworzenia szkół średnich dla mas w oparciu o szkolnictwo powszechne. Bernsztejn podaje ciekawe dane o trybie realizacji tego punktu reformy, o powstawaniu tych tzw. modern high-school. Ministerstwo Oświaty za rządów Heleny Wilkinson, członka Labour Party, uchwalilo wprawdzie jako datę realizacji dzień 1 stycznia 1947 r., ale wykonanie planu przedstawia się tak: z 866 klas dla 15-latków zaplanowanych na sierpień 1947 r. — 8, z 906 planowanych na sierpień 1948 r. — 0. W powołanych do życia „szkolach średnich dla wszystkich” uczą dawni nauczyciele na podstawie dawnych programów i podręczników i w dawnych pomieszczeniach szkół powszechnych. Prasa zaś w oficjalnych wypowiedziach stwierdza, że potrzeba od 50 do 100 lat usilnej pracy, „zanim kraj będzie dysponował dobrą szkołą początkową dla wszystkich”. W ten sposób reforma szkolna 1944 r. wywalczona przez masę, popierana nadal przez szerokie kółka postępowych oświatowców i przez angielską klasę robotniczą, przekształciła się w praktyce w jeszcze jeden labourystowski bluff. Artykuł Bernszteina, oparty na cyfrach i cytatach ze źródeł angielskich, przekonująco i jasno, należy gorąco

polecieć naszemu nauczycielstwu — toć i u nas ulegano złudzeniom co do istoty angielskiej reformy szkolnej.

S. M. Razenojer w artykule „*Reakcyjna rola Watykanu w dziedzinie wychowania*” podaje fakty świadczące o ofensywie szkolnictwa katolickiego w szeregu krajów, m. in. w USA, w Bawarii, we frankistowskiej Hiszpanii, we Francji.

Kościół katolicki w USA w 1946 r. obejmował 24,4 miliona wierzących i 139 zakonów, w tej liczbie szczególnie ruchliwych jezuitów. Kościół katolicki posiada własny system szkolny w 48 stanach, w r. 1940—42 było 7944 katolickich szkół początkowych z 2 035 182 uczniami i 2105 szkół średnich z 361 123 młodzieży; w szkołach powszechnych nauczano 50 876 zakonnic, 1142 księży i 3643 nauczycieli świeckich. Osobistym-reprezentantem prezydenta USA przy Watykanie jest członek bankierskiej dynastii Morganów, amerykańskich jezuitów reprezentuje w Watykanie Mac-Cormick, członek drugiej potężnej rodziny bankierskiej. Mimo protestu grup protestanckich rosną wpływy szkolnictwa katolickiego w USA, rośnie jednocześnie porozumienie między Watykanem i rządem USA w polityce międzynarodowej.

W Bawarii amerykańskie władze okupacyjne przekazały oświatę z rąk socjal-demokraty w ręce reakcyjnego katolika Hundeshammera, współpracującego ściśle z kardynałem Faulhaberem. Została przeprowadzona pełna profesjonalizacja, czyli rozdział szkolnictwa dla katolików i dla protestantów, na poziomie i powszechnego, i średniego kształcenia. Jedynie na ławie uniwersyteckiej dopuszcza się jeszcze wspólne kształcenie dzieci rozmaitych wyznań. W szkołach bawarskich została przywrócona kara chłosty i — co smutniejsze — w imiennym referendum w tej sprawie uczestniczyli nauczyciele wypowiadając się w ponad 50% za stosowaniem w szkołach kar cielesnych.

Frankistowska Hiszpania w regulaminie szkolnym (rozdział 8, § 41) postanawia: „Wszelka oznaka sympatii dla idei wrogich kościołowi katolickiemu będzie nauczycielowi poczytywana za nader ciężkie przewinienie...”, które pociąga usunięcie z pracy, zakaz jej pełnienia i wszczęcie postępowania sądowego. W regulaminie szkół wyższych czytamy: „Uniwersytety hiszpańskie prowadzą działalność pedagogiczną w zgodzie z etyką i dogmatami kościoła katolickiego oraz z przepisami prawa kanonicznego”.

We Francji toczy się ostra walka o zachowanie szkół świeckich istniejących od reformy 1882 roku. Równolegle do kurczenia się budżetu oświaty na rzecz budżetów wojennych (w 1948 r. na oświatę 66 miliardów fr., na zbrojenia — 317 miliardów fr.) zamiera budownictwo szkolne, kurczy się szkolenie zawodowe, rośnie zaś opieka państwa i subsydia rządowe dla szkół „wolnych”, prywatnych, przeważnie katolickich. W obronie szkoły świeckiej staje GGT, większość nauczycielstwa, a przede wszystkim klasa robotnicza i jej partia, partia komunistyczna.

Informacje międzynarodowe uzupełnia atrykul M. P. Sazonowa „*Szkola Austrii w kleszczach reakcji*”. Od maja po październik 1945 r. Tymczasowy Rząd Austriacki z b. ministrem oświaty E. Fiszerem odbudował w zasadzie ustrój szkolny z lat 1928—1934 i oparł szkolnictwo austriackie na zasadach demokratycznych — państwowości szkolnictwa, skasowaniu przywileju klasowego w nauczaniu, zupełnej

świeckości, dostatnim budżecie oświaty. Do szkół miazowych wprowadzono język obcy — m. in. i rosyjski — zmniejszono przydział łaciny i greki w szkole średniej, ujednolicono programy nauczania w szkołach podstawowych i średnich, opracowano nowe programy i podręczniki, odsunięto od szkoły b. faszystów i profaszystów. W listopadzie 1945 następuje zmiana rządu, ministerstwo oświaty przechodzi w ręce F. Gurdesa, rozpoczyna się likwidacja poprzedniego kursu. Katolickie koła Tyrolu żądają likwidacji szkoły średniej dla wszystkich — nauczanie na tym poziomie winno być „tylko dla wybranych”. Protesty wywołuje idea szkoły jednolitej i oparcie nauczania o nauki przyrodniczo-matematyczne. Gurdes wypowiada się publicznie na zebraniu młodzieży katolickiej 24.VIII.1947 r. w Styrii za szkolnictwem niepaństwowym i przeciw — darwinizmowi w szkole. Od grudnia 1947 r. zapowiadana jest nowa ustawa szkolna, zabezpieczająca „religijne wychowanie młodzieży”. Zostają zmienione programy, w nowych podręcznikach uderza idealizacja monarchicznej Austrii Habsburgów, religijno-mistyczne nastawienie, wychwalanie Ameryki. Z uniwersyteckich katedr propaguje się „chrześcijańskie pojmowanie dziejów”. W szkołach pracuje ponad 6 tysięcy nauczycieli nazistów. Politykę oświatową Gurdesa poparł osobiście kardynał Innitzer wzywając nauczycieli-katolików do wydatnej pomocy ministrowi-faszyście.

Ofensywa reakcji na odcinku szkolnictwa i oświaty odbywa się w całym szeregu krajów pod hasłami nawrotu do szkoły wyznaniowej i wychowania religijnego i przy zdecydowanym i czynnym poparciu kościoła

Ten przegląd międzynarodowy jest i dla nas nader interesujący.

Szczegółowsze omówienie numeru marcowego przesuwamy do następnego przeglądu.

Zanna Kormanowa

KRONIKA PEDAGOGICZNA ZSRR

W nrze 4 z br. „Uczcielskiej Gaziety“ znajdujemy ciekawy artykuł I. Zborowskiego pt. „Lenin o kulturze socjalistycznej“, który ze względu na toczącą się obecnie w ZSRR dyskusję na temat kosmopolityzmu zasługuje na szczególną uwagę.

Lenin wskazywał na to, że socjalizm możliwy jest tylko tam, gdzie kultura staje się dorobkiem milionowych mas ludu pracującego. Warunkiem do osiągnięcia tego stanu rzeczy jest zwycięska rewolucja proletariatu, w wyniku której władza przechodzi w ręce mas robotniczo-chłopskich.

D y k t a t u r a proletariatu, tj. uczynienie z klasy robotniczej panującej siły m a t e r i a l n e j jest warunkiem niezbędnym do uczynienia z niej dominującej siły d u c h o w e j, stąd przewrót w dziedzinie życia ekonomicznego jest zjawiskiem pierwotnym, przewrót zaś w dziedzinie kultury jest zjawiskiem wtórnym.

Rewolucja kulturalna polega nie tylko na likwidacji analfabetyzmu wśród milionowych mas pracujących, nie tylko na szerokim upowszechnieniu oświaty, lecz przede wszystkim na gruntownej przebudowie świadomości ludzkiej, na przewyżczeniu starych nawyków drobnomieszczańskich w psychice człowieka, na wszczępieniu mu nowych, marksistowskich pojęć, nowych poglądów, nowej, socjalistycznej moralności.

Rzeczą bardzo ważną jest określenie stosunku kultury socjalistycznej do dorobku kulturalnego przeszłości. Stosunek ten Lenin określił wyraźnie: Marksizm nie odrzuca osiągnięć kulturalnych epok minionych, lecz przeciwnie, gruntownie je poznaje, twórczo przekształca w myśl swych założeń i przyswaja wszystko to, co te epoki stworzyły wartościowego i postępowego. Postępowymi nazywa Lenin te wartości kulturalne, które powstały na tle walk wyzwoleniczych ludów uciskanych oraz walk rewolucyjnych proletariatu, w procesie przewyższania sił reakcji i wstępcstwa.

Lenin ostro występował przeciwko teoretykom tzw. „Proletkultu“, którzy odczuwali w czambuł wszystko, cokolwiek stworzyła kultura kapitalistyczna. Lenin mawiał: „Nie wymysl nowej „proletkultury“, lecz nawiązanie do postępowych tradycji i osiągnięć przeszłości, ich krytyczna ocena, przebudowa w myśl ideologii marksistowskiej oraz jak najszersze upowszechnienie — takie jest nasze zadanie“.

Lenin jednocześnie piętnował tych, którzy wpadali w drugą ostateczność, bezkrytycznie gloryfikując w s z y s t k o, co stworzyła kultura burżuazyjna. Nie wolno przechodzić do porządku dziennego nad istotą klasową kultury burżuazyjnej, nad tym faktem, że kultura ta stoi całkowicie na usługach świata kapitalistycznego, tego świata, który nawet dumę człowieka — wiedzę — przekształcił w narzędzie wyzysku.

Zagadnieniu kosmopolityzmu w pedagogice poświęcony jest artykuł pt. „Przeciwko kosmopolityzmowi w naukach pedagogicznych“ (Uczit. Gaz. nr 22 z br.)

Artykuł ten zawiera sprawozdanie z posiedzenia Akademii Nauk Pedagogicznych RSFR, na którym prezes Akademii prof. Kairow wygłosił referat na wyżej wymieniony temat.

Kairow zwrócił uwagę na konieczność zwalczania kosmopolityzmu, który obecnie w dobie zaostrej walki pomiędzy obozem demokracji a obozem imperializmu jest szczególnie szkodliwy. Idea kosmopolityzmu propagowana przez amerykański imperializm jest ośrodkiem osłabienia uczuć patriotycznych narodów, środkiem ułatwiającym pozbawienie ich suwerenności narodowej i państwowej.

Podczas gdy w Stanach Zjednoczonych szerzy się propaganda zbrojeń, podczas gdy amerykańscy imperialiści dążą do tego, aby zapanować nad światem, reakcyjni uczeni amerykańscy w interesie tych imperialistów mianują się „obywatelami świata“, wołają o „wszechświatową naukę“, propagują „Zjednoczone Stany Świata“, — które byłyby niczym innym, jak rozszerzeniem na wszystkie kontynenty panowania dolara. Głoszą oni, że kultura i nauka są jakoby zjawiskiem oderwanym od odmienności i swoistości narodowych. Kosmopolityzm w nauce neguje realne warunki narodowe rozwoju nauki i kultury oraz ignoruje narodową przynależność uczonych i twórców.

Niektórzy uczeni radzieccy, w tym i pedagodowie, ulegli wpływowi kosmopolityzmu. Niedostatecznie mocno kładą nacisk na własny socjalistyczny dorobek kulturalny oraz na przodującą rolę kultury radzieckiej, nie doceniają przełomowości jej osiągnięć, zachowują się częstokroć bezkrytycznie wobec kultury burżuazyjnej. Niektórzy nawet twierdzą, że pedagogika radziecka wywodzi się w sposób bezpośredni z burżuazyjnych teorii pedagogicznych oraz że teorie te górują nad rosyjskimi i radzieckimi teoriami. Przykładem mogą być prace Zurakowskiego, który do-

wodzi między innymi, że „Wielka Dydaktyka“ Komeńskiego, „Emil“ Russa oraz inne utwory pedagogiczne, napisane kilkaset lat temu, są „drogowskazem dla nauczycieli radzieckich w rozwiązywaniu zadań wychowania komunistycznego“. Niejeden z historyków pedagogiki poświęca burżuazyjnym teoriom pedagogicznym o wiele więcej miejsca aniżeli pedagogice radzieckiej. Brak też u nich dostatecznie ścisłej klasowej analizy burżuazyjnych teorii pedagogicznych.

Kosmopolityzm hamuje rozwój pedagogiki radzieckiej i musi być zwalczany aż do całkowitego jego wykorzenia.

Zagadnienie kosmopolityzmu w pedagogice omawia również artykuł redakcyjny zamieszczony w nr 21 „Uczcielskiej Gaziety“ pt. „Przeciwko gloryfikacji pedagogiki burżuazyjnej“.

Pedagogika radziecka to teoria wychowania nowego człowieka, aktywnego budowniczego społeczeństwa komunistycznego. Teoria ta, oparta na zasadach marksizmu, stanowi rewolucyjny skok w porównaniu z burżuazyjnymi teoriami pedagogicznymi.

Pedagogika radziecka nie odrzuca teoretycznego i praktycznego dorobku pedagogiki burżuazyjnej, lecz poddaje ten dorobek głębokiej i wszechstronnej krytyce, wykrywając jego metafizyczny, idealistyczny i klasowy charakter.

Błąd kosmopolityzmu polega na przejściu do porządku dziennego nad tą krytyką, na niedostrzeganiu tego, że cała praktyka szkoły radzieckiej oparta jest na bezwzględnej krytyce burżuazyjnych teorii pedagogicznych oraz zmierza do przewyciężenia sprzeczności w nich tkwiących: apolityczności nauczania i wychowania, formalizmu, werbalizmu itp.

Kosmopolityzm w pedagogice radzieckiej odegrał rolę ujemną. Jest on główną przyczyną, dla której dotychczas nie zostało wykonane w pełni zadanie postawione przed radziecką pedagogiką jeszcze w r. 1931: dokładnego przestudiowania i rozpowszechnienia doświadczeń szkoły radzieckiej — albowiem uwaga pedagogów radzieckich była zanadto skupiana na pedagogice burżuazyjnej.

Artykuł „O usunięciu z literatury naukowej objawów kosmopolityzmu“ (nr 20) omawia to samo zagadnienie z punktu widzenia polityki wydawniczej. Autor artykułu wskazuje na konieczność zwalczania kosmopolityzmu, jaki zakradł się do literatury naukowej oraz do podręczników szkolnych. Wymienia przykłady wypaczeń, do jakich prowadzi kosmopolityzm w literaturze: wielcy pisarze rosyjscy, jak Puszkina i Gogol np., przedstawiani są nieraz jako pisarze bez samoistnego oblicza literackiego, jako li tylko naśladowcy autorów zachodnio-europejskich.

W podręcznikach geografii czytelnik znajduje nieraz znacznie więcej wiadomości o krajach kapitalistycznych aniżeli o ZSRR. Nawet przyrodzie krajów obcych autoży często poświęcają więcej uwagi i miejsca aniżeli przyrodzie Związku Radzieckiego.

Dlatego fala krytyki i samokrytyki, jaka przeszła przez wszystkie ośrodki radzieckiej myśli pedagogicznej, daje rękojmię tego, że błędy wynikające z kosmopolitycznego traktowania wielu zagadnień pedagogicznych w ZSRR będą w krótkim czasie przewyciężone.

Ida Altszuler

KRONIKA NIEMIECKA

3. PROBLEMY WYCHOWANIA I OŚWIATY W PROJEKCIE KONSTYTUCJI NIEMIECKIEJ RADY LUDOWEJ¹⁾

1) W dniu 22 października 1948 r. Niemiecka Rada Ludowa, na 5 zwyczajnym posiedzeniu, przyjęła i zatwierdziła projekt konstytucji w opracowaniu Komitetu Konstytucyjnego. Zatwierdzenie tak ważnego politycznie i historycznie dokumentu przeznaczonego dla przyszłej zjednoczonej Republiki Niemieckiej poprzedził szereg fachowych referatów, debat i dyskusji, które na zakończenie omówił i ujął w syntezę zarówno w ich aspekcie historycznym, jak i polityczno-prawnym przewodniczący SED Otto Grotewohl.

W dyskusji nad zasadniczą linią projektu konstytucji uczestniczyli czołowi niemieccy politycy, najwybitniejsi działacze społeczni, profesorowie prawa międzynarodowego i konstytucyjnego, sędziowie sądu najwyższego itd.

Zarówno referaty, jak też przebieg dyskusji, wreszcie ustalony i zatwierdzony projekt zawierają w sobie jedną podstawową tezę polityczną, jeden podstawowy punkt wyjścia. Punktem tym jest zjednoczenie całej opinii wokół wspólnej i wszystkich obowiązującej konstytucji, możliwej do przyjęcia dla wszystkich sił demokratycznych całego narodu niemieckiego w nawiązaniu do konferencji krymskiej, do jej uchwał, w szczególności do ustępu, w którym podkreśla się, że Alianci pragną stworzyć możliwość powrotu narodu niemieckiego do normalnego życia wśród innych narodów.

Przeistoczenie projektu w konstytucję stałą jest w świetle uchwał jaltańskich i poczdamskich nie tylko prawem, ale i obowiązkiem narodu niemieckiego. Naród bowiem jest fundamentem wszelkiej demokracji. Suwerenność narodu będącego źródłem wszelkiej władzy uzasadnia w konkretnym wypadku prawo narodu niemieckiego do uchwalenia i przyjęcia demokratycznej konstytucji. Jest to w świetle postanowień 4 Mocarstw oczywiście. Demokratyzacja bowiem w danym wypadku oznacza, że zgodnie z umowami międzynarodowymi Niemcy sami, w oparciu o ustawę zasadniczą, wytepią u siebie pozostałości barbarzyństwa faszystowskiego we wszystkich jego aspektach i w ten sposób uczynią pierwszy krok w kierunku włączenia się do życia międzynarodowego.

W radzieckiej strefie okupacyjnej, w związku z zakończonym procesem denazyfikacji i usunięciem społecznych i ekonomicznych podstaw militarystyki, z przygotowaniem gospodarczych i politycznych możliwości reparacyjnych w oparciu o politykę bloku demokratycznego, w skład którego wchodzi SED, organizacje masowe (jak Zw. Zaw.) oraz demokratyczne stronnictwa burżuazyjne — skryształizowała się już podstawa prawna dla przyszłej konstytucji niemieckiej. Równocześnie z tym dojrzała polityczna możliwość podsumowa-

¹⁾ W dniu 30.V br. III Kongres Ludowy projekt ten zatwierdził i uchwalił jako obowiązującą.

nia, sprecyzowania i ścisłego sformułowania przy pomocy języka konstytucji wszystkich tych doświadczeń i przemian, które już się we wschodniej strefie okupacyjnej dokonały.

2) Jakież przedstawia się aspekt wychowawczy i oświatowo-kulturalny w tym ważnym dokumencie politycznym, o którym prasa niemiecka niedawno doniosła, że wraz z obszerną dyskusją włączony został do planu NAUKI O ZAGADNIENIACH WSPÓŁCZESNYCH dla 7 i 8 klasy wszystkich szkół w Turynii?

Rozdział III projektu konstytucji nosi tytuł „Rodzina i macierzyństwo” i obejmuje 3 artykuły, rozdział zaś IV, bardzo obszerny, pt. „Wychowanie i kształcenie”, obejmuje 7 artykułów, piąty — „Religia i wspólnoty religijne” — obejmuje 8 artykułów. W trzech tych rozdziałach i osiemnastu artykułach zawarta jest cała treść myśli politycznej, której odpowiednikiem pedagogicznym są zasady, na których opiera się życie rodziny, szkoły, nauki.

Podkreśla się przede wszystkim, że rodzina jest fundamentem życia społecznego w państwie, a wychowanie dzieci oraz stworzenie im możliwości rozwoju umysłowego i fizycznego jest nie tylko naturalnym prawem rodziców, ale też najważniejszym zadaniem wobec społeczeństwa z podkreśleniem momentu wychowania w duchu demokracji.

Nauka i sztuka oraz nauczanie są wolne i niczym nie krępowane. Gwarantując każdemu obywatelowi prawo do zdobycia wiedzy i wykształcenia walczy przyszła konstytucja z nadużywaniem nauki i nauczania dla celów przeciwstawiających się zasadom demokracji. W artykule 36 rozdziału IV powiedziano: „Istnieje powszechny obowiązek szkolny do ukończenia 18 roku życia. Po ukończeniu szkoły podstawowej, obowiązującej wszystkie dzieci, dalsze kształcenie odbywa się w szkołach zawodowych, przemysłowych, w szkołach wyższych i innych instytucjach publicznych. Obowiązek uczęszczania do szkoły zawodowej istnieje dla młodzieży do ukończenia 18 roku życia, jeśli nie uczęszcza do innej szkoły publicznej; szkoły prywatne nie są dopuszczalne jako zakłady zastępujące szkolnictwo publiczne”. (Podkreślenia moje.)

W następnych paragrafach gwarantuje konstytucja możliwość wszechstronnego rozwoju sił fizycznych, umysłowych i moralnych — niezależnie od sfery socjalnej, pochodzenia dziecka i sytuacji ekonomicznej domu rodzicielskiego. „Należy umożliwić studium w wyższych szkołach i uniwersytetach uzdolnionym uczniom wszystkich warstw ludu.”

Artykuł 38 należy polskiemu czytelnikowi przytoczyć w całości, aby mógł zauważyć, jak bardzo teleologia polityczno-wychowawcza demokratycznej części społeczeństwa niemieckiego odbiega od „celów i ideałów” wychowawczych, które jeszcze 10 lat temu obowiązywały w całym Niemczech. Artykuł ten przytoczymy tu z innych jeszcze względów. Jak wiadomo, Bismarck utworzył w r. 1871 Reichstag, który od pierwszego dnia swego istnienia stał się pozornie tylko parlamentem. Reprezentując interesy 25 niemieckich księstw i króla pruskiego, który nosił równocześnie tytuł niemieckiego cesarza, potrafił ten wielki gracz polityczny i junkier pruski wzbudzić w dużej części społeczeństwa niemieckiego przeświadczenie.

że to właśnie on, a nikt inny, jest kontynuatorem idei parlamentu frank-turckiego, ba, że jest burżuazyjno-demokratycznym rewolucjonistą! W istocie jednak rzeczy parlamentaryzm bismarckowski od początku do końca był pomyślany jako wentyl przeciw wszelkiej opozycji ludowej, jako kłapa bezpieczeństwa przeciw emancypacyjnym tendencjom społeczno-politycznym powstałym w związku z rozwojem przemysłowym Niemiec. Nic tedy dziwnego, że Bismarck, odchodząc, pozostawił społeczeństwo niemieckie bez jakiegokolwiek kultury politycznej, bez jakiegokolwiek koncepcji walki o demokrację. Społeczeństwo wychowane przez Bismarcka odnosiło się fatalistycznie do wszelkiej władzy pochodzącej od króla, Boga i tych wszystkich sił, które związane były z władzą monarchistyczną. W 1918 r. ustrój bismarckowski-wilhelmiński wszedł w fazę agonii. Niemcy nie znalazły już dość sił, by przejść na drogę demokracji. Wielki niemiecki uczyony i sławny socjolog Max Weber, który m. in. jeszcze w 1917 r. tak ostro i gorzko krytykował brak politycznej kultury swego narodu, brak jakiegokolwiek wpływu parlamentu niemieckiego na wychowanie polityczne niemieckich mas ludowych i odwrotnie — niemieckich mas ludowych na parlament, sam już w rok później sprzeniewierzył się demokratycznym zasadom parlamentaryzmu pochwalając słowem i popierając czynnie plebiscyt jako „jedyną“ drogę wyboru następcy cesarza, prezydenta-dyktatora.

Dopiero teraz demokracja niemiecka, w warunkach po hitlerowskiej sytuacji politycznej, wobec żywej jeszcze klęski i ostatecznej agonii narodowo-socjalistycznej myśli państwowej, próbuje stworzyć taką konstytucję, która by u niemożliwiła raz na zawsze powtórzenie dziejów Weimaru, jak również dziejów III Rzeszy. Dlatego w wytycznych Niemieckiej Rady Ludowej znajdujemy szereg najzupełniej nowych sformułowań politycznych, których by daremnie szukać w innych, wcześniejszych konstytucjach niemieckich. Do nich właśnie należy artykuł 38, który, zgodnie z zapowiedzią, cytujemy in extenso. „...Zadaniem szkół jest wychowywanie młodzieży w duchu Republiki Demokratycznej na ludzi samodzielnie myślących, odpowiedzialnie działających, o wyrobionym charakterze, zdolnych i gotowych podporządkować się narodowi.

Szkola jako krzewicielka kultury powinna, upatrując w tym swoje zadanie, wychowywać młodzież w duchu pokojowego i przyjaznego współżycia narodów i prawdziwej demokracji do szczególnej humanitarności“. (Podkreślenia moje.)

Nauka religii w szkole jest rzeczą nie państwa ani samorządu, lecz — wspólnot religijnych. Konstytucja, gwarantując swobodę zrzeszania się we wspólnotach religijnych, znosi kościół państwowy. „...Nikogo nie wolno zmusić do udzielania nauki religii i nikomu nie wolno stawiać żadnych przeszkód pod tym względem“ (art. 44). Oto najważniejsze wytyczne i zasady zawarte w projekcie konstytucji Niemieckiej Rady Ludowej w ich aspekcie wychowawczo-oświatowym.

II. STO LAT WALKI RADYKALNEGO NAUCZYCIELSTWA

W Akademii Pedagogicznej Berlina, przy ul. Schönfliesser 7, otwarto w pierwszych dniach marca nadzwyczaj kształcącą wystawę „Sto lat walki radykalnego nauczycielstwa niemieckiego“. Wystawa ta, zaopatrzona w bardzo ciekawe ekspozyty, książki, obrazy, dokumenty polityczne, materiały źródłowe z historii kultury i wychowania, wreszcie sztuki i dzieła sztuki, zobrazowała rozwój, walki i zdobycze socjalne i polityczne niemieckiego nauczycielstwa, które w okresie rewolucji 1848 zwołało do Eisenachu pierwszy ogólnopństwowy zjazd pedagogiczny. Wśród wielu dokumentów, napisów na szczególną uwagę polskiego świata pedagogicznego zasługują trzy. Jeden z nich jest fragmentem przemówienia króla Fryderyka Wilhelma IV w związku z licznym udziałem niemieckich nauczycieli w rewolucji 1848 r. Król zjawił się 13 grudnia 1848 r. niespodzianie na zjeździe i rzucił skonsternowanym dyrektorom i wykładowcom seminariów następujące znamienne słowa: „Za wszystkie klęski roku ubiegłego, które nawiedziły Prusy, odpowiedzialność spada na was i tylko na was! Jest to wina błędnej nauki wśród mas i fałszywego, antyreligijnego mędrkowania, które podajecie jako prawdziwą mądrość i przy pomocy którego wygnaliście z duszy moich poddanych religię i wiarę, a serca ich odwróciliście ode mnie. Tę fałszywą oświatę, którą się pysznicie, dumni jak paw z nastroszonego swego ogona, znienawidziłem z głębi mej duszy jeszcze w czasach, gdy byłem następcą tronu. Jako władca uczynię teraz wszystko, by ją zniweczyć“.

Drugi zaś dokument, którego fragment znajdujemy również na wystawie, jest znowu częścią artykułu opublikowanego w głównym organie reakcji pruskiej na zabranym Śląsku — „Schlesische Zeitung“, która w r. 1850 pod adresem nauczycielstwa ludowego, zaangażowanego w rewolucji 1848 r., pisała, co następuje: „...Nauczyciele, którzy powinni uczyć według zasad pokory chrześcijańskiej, a w rzeczywistości chodzą nadęci jak ropuchy, i w zbrodniczej swej wyniosłości nie chcą uznać więcej Kościoła nad sobą — muszą być przepędzeni ze swych stanowisk tak, iżby swe buty pogubili. Należy ich wygnać z kraju chłostając jak szubieniczników“...

Wreszcie trzeci dokument — właściwie jedno tylko zdanie, które w genialnym skrócie uzasadnia cały przebieg i klęskę rewolucji 1848 r. „...Niemiecka rewolucja 1848 roku jest tylko parodią rewolucji francuskiej 1789“. To są słowa Karola Marxa.

Wystawa zawiera szereg dokumentów związanych z demokratycznymi osiągnięciami szkoły niemieckiej we wschodniej strefie okupacyjnej z uwzględnieniem kongresu pedagogicznego w Lipsku oraz udziału nauczycielstwa w planie 2-letnim.

III. SPRAWY MŁODZIEŻOWE

1) „Junge Welt“, organ centralny postępowej organizacji młodzieżowej „Freie Deutsche Jugend“, doniósł niedawno, że w Lipsku odbyło się posiedzenie działaczy wymienionych organizacji, na którym zainicjowano przygotowania do trzeciego kongresu FDJ. Kongres odbędzie się w Zielone Świąta w Lipsku. Przewodniczący organizacji FDJ — Erich Honnecker — oświadczył, że na kongres przyjedzie wielu delegatów Światowej Federacji Młodzieży Demokratycznej i in. postępowych organizacji młodzieżowych w poszczególnych krajach. Honnecker mówił o roli młodzieży niemieckiej w realizowaniu dwuletniego ruchu aktywistów i o udziale młodzieży w walce o zjednoczenie Niemiec.

2) Radykalne nauczycielstwo niemieckie, na wezwanie swego związku, obchodziło wraz z młodzieżą w dniu 1 lutego 1949 r. Dzień Pokoju pod hasłem: „Precz z hecą wojenną! Niech żyje przyjaźń!“ Nauczycielstwo pomnę, że przyjaźń młodzieży przekreśla granice państw, że niweczy nienawiść rasową i narodową, że całą swoją energię skierowuje na odbudowę tak sromotnie zrujnowanej przez hitlerizm ojczyzny, zmobilizowało w tysiącach izb szkolnych świadomość i uczucie ciężko doświadczonego pokolenia powojennej rozbitej III Rzeszy, aby uroczystie i wzniosłe święcić Międzynarodowy Dzień Pokoju.

IV. NAZISTOWSCY PROFESOROWIE W BERLINIE

Profesor dr Oswald Kroh objął katedrę psychologii i stał się w ten sposób godnym kolegą Karła Schmidta — byłego hitlerowca i SS-Brigadenführera — oraz profesora Hansa Freyera zwanego „Kulturphilosoph des dritten Reiches“. Zarówno ta trójka, jak i szereg innych nazistów w profesorskich togach, znalazła przytułek na „wolnym uniwersytecie“ w berlińskiej dzielnicy Dahlem, zupełnie niezależnym od prywatnych fundacji krajowych i zagranicznych finansistów. (Sektor amerykański!) Zarówno skład profesorski, jak i treść wykładanych przedmiotów wskazują na to, że dahleński uniwersytet stał się schronieniem faszystowskich reaccionistów naukowych. Polscy psychologowie i pedagodzy pamiętają, że profesor dr Oswald Kroh był związany od 1926 r. z ruchem hitlerowskim. Jego dzieło, które właśnie w owym roku się ukazało, nosi znamieny tytuł: „Wychowanie w wojsku. Przyczynek do wychowania nacjonalistycznego dorosłych“. Hitlerowscy psycholodzy z dużym uznaniem przyjęli tę pracę.

Oficjalnym członkiem NSDAP został profesor Kroh w roku, w którym Hitler dośzedł do władzy: 1933. Partia hitlerowska odwdzięczyła mu się szybko za to, mianując go wkrótce potem lektorem „partyjnej komisji egzaminacyjnej“. Odtąd kariera jego czyni zadziwiające postępy. Zostaje on kierownikiem narodowo-socjalistycznego związku docentów, a następnie — dyrektorem „Urzędu dla Narodowo-Socjalistycznej Wiedzy i Światopoglądu“. Z opublikowanych przez postępową prasę niemiecką

dokumentów wynika, że prof. dr Kroh jeździł do krajów Europy wschodniej i południowej, ale nie po linii i z ramienia Ministerstwa Oświaty, lecz Ministerstwa, którym kierował von Ribbentrop. Kroh był po prostu hitlerowskim szpiegiem. Już niedawno, bo dwa lata temu, prof. Kroh, wypełniając ankietę dla pewnego berlińskiego wydawnictwa, przemilczał cały szereg faktów ze swego hitlerowskiego żywota, w szczególności zaś służby szpiegowskiej, uprawianej w obcych państwach, przez wykorzystywanie kontaktów wśród faszyzujących psychologów i pedagogów całego szeregu państw obcych, wśród których wyczuwał lub o których sądził, że ich „narodowo-socjalistyczne“ inklinacje mają tendencję rosnącą i odpowiednią pożywkę w części społeczeństwa. Materiały znalezione obecnie w archiwach hitlerowskiego Reichserziehungsministerium oraz akty pochodzące z uniwersytetów w Tübingen, Monachium i w Berlinie przyczyniły się do tego, że ów faszystowski fałszerz mógł znaleźć schronienie tylko w Wyższym Instytucie Naukowym, Dahlemer Institut w Berlinie.

V. SZKOLNICTWO

Jedynie w sowieckiej strefie okupacyjnej, a częściowo też i w Berlinie, urzeczywistniono nową reformę szkolną przez utworzenie ośmioklasowej szkoły podstawowej. W innych natomiast strefach okupacyjnych nie uregulowano dotychczas stosunków w szkolnictwie. Tak np. w strefie amerykańskiej reorganizacja szkolnictwa jest w stadium zaledwie początkowym. W strefie brytyjskiej istnieją obok siebie dwa typy szkół podstawowych: sześć- i ośmioletnia.

Na tle ogólnej dyskusji w sprawach organizacji szkolnictwa, nowej treści i metod wychowania i nauczania krystalizuje się w swoisty sposób walka o nauczanie religii w szkołach, a więc walka z jednej strony o szkołę wyznaniową, z drugiej zaś — o szkołę świecką. W wyniku tej walki, dzięki nieodpartym argumentom SED oraz radykalnej części społeczeństwa niemieckiego, wbrew gorączkowym zabiegom i upartej walce CDU, nie znajdujemy dziś w Berlinie praktycznie ani jednej szkoły, w której by nie skreślono z udziału i z planu nauczania religii. Minister oświaty we francuskiej strefie okupacyjnej, gen. Schmittlein, wystąpił zdecydowanie przeciw nauczaniu religii i w ogóle przeciw szkołom wyznaniowym. Wśród argumentów przytaczanych przez Schmittleina zasługuje między innymi na podkreślenie następujący: Władze francuskie, okupujące Niemcy, nie mogą przecież uznawać konkordatu zawartego z papieżem przez Hitlera.

Nie ulega wątpliwości, że walka o świeckość szkoły, o jej stopień organizacyjny, o treść nauczania stanie się — jak wiemy z historii szkolnictwa i jak uczy historia doktryn pedagogicznych — wyrazem tendencji tych sił politycznych, które na obecnym etapie decydują i zadecydują o obliczu społeczno-politycznym poszczególnych obszarów niemieckich.

Drisz.

BIBLIOGRAFIA PEDAGOGICZNA

(Obejmuje książki wydane w r. 1948)

Opracował Michał Ambros

Historia oświaty i wychowania

Artymiak Antoni: Tajna szkoła powszechna w powiecie jędrzejowskim (1939 — 1945) we wspomnieniach młodzieży. Jędrzejów 1948. Nakł. Druk. S. Górka, s. 38, 1 nlb.

Bałkowski Piotr: Józef Andrzej Żaluski i jego dzieło. W dwóchsetną rocznicę otwarcia Biblioteki Żaluskich w Warszawie, Warszawa 1948. Nakł. Bibl. Narodowej, s. 2 nlb., 21. Odb.: Przegląd Biblioteczny 1948.

Barycz Henryk: Andrzej Maksymilian Fredro wobec zagadnień wychowawczych. Kraków 1948. Pol. Akademia Umiejętności. Archiwum Komisji do Dziejów Oświaty i Szkolnictwa w Polsce Nr 6, s. 3 nlb., 103.

Barycz Henryk: Jerzy Samuel Bandtkie, jego osobowość i rola w rozwoju kultury narodowej. Katowice 1948. Wydawn. Instytutu Śląskiego. Biblioteka Zarania Śląskiego 12, s. 23.

Barycz Hanryk. Uniwersytet Jagielloński w życiu narodu polskiego. Warszawa 1948. Państw. Zakł. Wydawn. Szkol. s. 111.

Barycz Henryk: Wojciecha Kętrzyńskiego starania o katedrę uniwersytecką w Krakowie. Wrocław 1948. Wydawn. Zakł. Narod. im. Ossolińskich, s. 23, tabl. 1. Uzup. odb.: Przegląd Historyczny 1948

Bobkowska Wanda: Pruska polityka szkolna na ziemiach polskich w latach 1793 — 1806. Warszawa 1948. Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne, s. 391, 1 nlb.

Ceysingerówna Helena: Tajna szkoła w Warszawie w epoce caratu. Warszawa 1948. Nasza Księgarnia, s. 37, 1 nlb., tabl. 1.

Condorcet Jean Antoine: Projekt organizacji wychowywania publicznego. Przełożył Jastrzębiec-Kozłowski Czesław. Oprac. Suchodolski Bohdan. Warszawa 1948. Państw. Zakł. Wydaw. Szkoln., s. 71.

Kacperska Janina: Germanizacja dzieci polskich w okresie okupacji. Warszawa 1948. Wydawn. Min. Pracy i Opieki Społ. Seria Opiekuńcza Nr 1, s. V, 2 nlb, 74.

Konarski Kazimierz: Konrad Prószyński (Kazimierz Promyk). Warszawa 1948. Czytelnik, Wiedza Powszechna 341, s. 47, 1 nlb.

Manteuffel Tadeusz: Uniwersytet Warszawski w latach wojny i okupacji. Kronika 1939/40 — 1944/45. Warszawa 1948 Nakł. Univ. Warsz. z. 84. Odb. uzup.: Straty kulturalne Warszawy.

Miltak Konrad: Walka o Wydział Weterynaryjny Uniwersytetu Warszawskiego i jej tło 1918 — 1927. Warszawa 1948, s. 43. 1 nlb.

Pamiętnik jubileuszu Państwowego Liceum Pedagogicznego w Cieszynie. Cieszyn 1948, s. 30, 2 nlb.

Pamiętnik Zjazdu h. wychowanków Szkoły Handlowej w latach 1906 — 1916 i późniejszego Gimnazjum im. Tad. Kościuszki w Kaliszu 11 — 12 października 1947 r. Kalisz 1948, s. 167, 18 nlb.

Putek Józef: Sejm w Ciemnogrodzie (b. Galicja). Szkic z dziejów walki o naukę i oświatę. Warszawa 1948, s. 59.

Radlińska Helena: Badania regionalne dziejów pracy społecznej i oświatowej. Warszawa 1948. Nasza Księgarnia, s. 103, 1 nlb.

Skocka Aleksandra: Jak było. Szkice i opowiadania z dziejów szkoły i nauczyciela podczas okupacji niemieckiej w Polsce 1939 — 1945. Warszawa 1948. Państw. Zakł. Wydawn. Szkol., s. 46, 2 nlb.

Szoldrska Halszka: Walka z kulturą polską. Uniwersytet Poznański podczas okupacji. Poznań 1948. Księg. Akademicka, s. XV, 233 1 nlb., tabl. 3.

Szulkin Michał: N. K. Krupska, wybitny pedagog radziecki. Warszawa 1948. Czytelnik, Wiedza Powszechna 444, s. 34, tabl. 1.

Psychologia ogólna i wychowawcza

Baley Stefan: Charakterologia i typologia dzieci i młodzieży. Wyd. 3. Warszawa 1948. Nasza Księgarnia, s. 70, 2 nlb. Przedr. Encyklopedia Wychowania.

Baley Stefan: Zagadnienie walki z przestępczością młodocianych na tle współczesnych doświadczeń w Stanach Zjednoczonych Am. Półn. Warszawa 1948. s. 63.

Baley Stefan: Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka. Wyd. 4 niez. Wrocław 1948. Książnica — Atlas, s. 424.

Bilikiewicz Tadeusz: Psychologia marzenia sennego. Gdańsk 1948. Acta Acad. Medicae Gedanensis. Sectio I: Acta Facultatis Medicae, vol. 2, s. 325, 1 nlb.

Bogdanowicz Jan: Rozwój fizyczny dziecka. Zasadnicze wiadomości dla studentów, nauczycieli, wychowawców i rodziców. Warszawa 1948. Nasza Księgarnia, s. 167.

Jaśicki Bronisław: Dalsze badania nad dynamiką rozwojową młodzieży szkolnej. Kraków 1948. Pol. Akad. Umiejętności, Prace i Materiały Antropologiczne t. 2, nr 2, s. 2 nlb. 37.

Klimowicz Tadeusz: Psychologia dziecka wiejskiego na tle ogólnej psychologii rozwoju dzieci i młodzieży. Wyd. 2. Warszawa 1948. Spółdz. Wyd. 2. Warszawa 1948. Spółdz. Wyd. Chłopski Świat, s. 107.

Kreutz Mieczysław: Rozwój psychiczny młodzieży. Wyd. 9. Wrocław 1948, Książnica — Atlas, s. 71.

Markinówna Estera: Psychologia indywidualna. Adjera. Wyd. 3. Warszawa 1948. Nasza Księgarnia, s. 159.

Mielczarska Władysława: Przeżycie oporu i jego stosunek do woli. Poznań 1948. Pozn. Tow. Przyjaciół Nauk. Prace Komisji Filozoficznej t. 7, zesz. 2, s. 4, nlb. 101, tabl. 1, tabele 4.

Molak Adolf: Fazy rozwoju umysłowego człowieka. Warszawa 1948. Czytelnik. Wiedza Powszechna 262, s. 34.

Nowacki Tadeusz: Samopoczucie dziecka przewlekłe chorego. Łódź 1948. Instytut Kultury Wsi Wyższej Szkoły Gospod. Wiejsk. s. 123.

Nowacki Tadeusz: Rozwój uczuć społecznych dzieci i młodzieży. Warszawa 1948. Czytelnik. Wiedza Powszechna 308, s. 34, 1 nlb.

Oborski Piotr: Z psychologii szkolnego lenistwa. Lublin 1948. Tow. Nauk. K. U. L. Rozprawy Wydz. Hist. — Filologicznego. Sekcja Filozoficzna 3, s. 117, 5 nlb.

Okoń Wincenty: Sztuka dziecka. Warszawa 1948. Czytelnik. Wiedza Powszechna 308, s. 29, 1 nlb.

Szuman Stefan: O oglądaniu obrazów. Warszawa 1948. Inst. Wydawn. Sztuka, s. 136, 1 nlb., tab. 27.

Szuman Stefan: Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży. Wyd. 2. Warszawa 1948. Nasza Księgarnia s. 79.

Tomaszewski Tadeusz: Psychologia po prostu. Warszawa 1948. Tow. Un. Robot. s. 188, 4 nlb.

Wiłwicki Władysław: Dusze chore. Warszawa 1948. Czytelnik. Wiedza Powszechna 174 s. 21, 1 nlb.

Wiłwicki Władysław: Sprężyny działania ludzkiego. Warszawa 1948. Czytelnik. Wiedza Powszechna 172, s. 28, 1 nlb.

Wiłwicki Władysław: Stosunki osobiste między ludźmi. Warszawa 1948. Czytelnik. Wiedza Powszechna 173, s. 22, 1 nlb.

P e d a g o g i k a

Burger Elżbieta: Dziesięć przykazań dla wychowawców. Spolszczył Z. B. Katowice 1948. Nakł. Kurii Diecezjalnej, s. 48.

Chłasiński Józef: Społeczeństwo i wychowanie. Socjologiczne zagadnienia szkolnictwa i wychowania w społeczeństwie współczesnym. Warszawa 1948. Nasza Księgarnia, s. 431.

Daszewska Wanda: Przyroda w przedszkolu. Warszawa 1948. Nasza Księgarnia, s. 72.

Dobrowolski Stanisław: Wychowanie i wychowawca. Rodzic — nauczyciel — mistrz. Warszawa 1948. Nasza Księgarnia, s. 133, 2 nlb.

Dziatłowska Danuta: Wychowanie dziecka w przedszkolu. Wskazania i przykłady z życia. Warszawa 1948. Robot. Tow. Przyjaciół Dzieci, s. 143.

Kamiński Aleksander: Nauczanie i wychowanie metodą harcerską. Warszawa 1948. Nasza Księgarnia, s. 288.

Kamiński Aleksander: Pedagogika Antoniego Makarenki. Warszawa 1948. Robot. Tow. Przyjaciół Dzieci, s. 102, 2 nlb.

Korczak Janusz: Prawo dziecka do szacunku. Warszawa 1948. Spółdz. Wyd. Książka, s. 42, 2 nlb.

Kurdybacha Łukasz: Ideał wychowawczy w rozwoju dziejowym. Warszawa 1948. Czytelnik. Wiedza Powszechna 264, s. 45, 1 nlb.

Locke Jan: Wybór pism pedagogicznych. Oprac. Pohoska Hanna. Warszawa 1948. Państw. Zakł. Wydawn. Szkol., s. 109, 1 nlb.

Montaigne Michał: Wybór pism pedagogicznych. Oprac. Pohoska Hanna. Według przekładu Boya-Zeleńskiego. Warszawa 1948. Państw. Zakł. Wydawn. Szkol., s. 113, 2 nlb., tab. 1.

Schmiedeler E.: Łatwiej skończyć uniwersytet, niż wychować dziecko. Katowice 1948. Nakł. Kurii Diecezjalnej, s. 46, 1 nlb.

Zulińska Barbara S.: Matka-obywatelka. Pogadanki o wychowaniu dzieci. Wyd. 2 przerob. Katowice 1948. Nakł. Kurii Diecezjalnej, s. 118, 2 nlb.

D y d a k t y k a

Bañcer Stefan: Dydaktyka. Warszawa 1948. Muzeum Przemysłu i Rolnictwa w Warszawie. Kursy Rolnicze im. St. Staszica. Kurs Społeczno-Pedagogiczny, wyd. 23 — 25, s. 7, 1 nlb, s. 9, 1 nlb.

Bobieńska Nina: Wstęp do nauki rysunku. (Wskazówki praktyczne.) Warszawa 1948. Wydawn. Książnica Polska, s. 65, 1 nlb.

Dziewulska Maria: Metodyka kształcenia sluchu w szkołach muzycznych niższych i średnich. Kraków 1948. Pol. Wydawn. Muzyczne, s. 46, XVII, 1 nlb.

Gotkiewicz Marian: Nauczanie geografii w szkole podstawowej. Warszawa 1948. Nasza Księgarnia, s. 110.

Konopnicki Jan: O metodach nauczania. Warszawa 1948. Czytelnik, Wiedza Powszechna 305, s. 44.

Kryński Jerzy: Towaroznawstwo. Poradnik dla nauczycieli szkół zawodowych. Urządzenie pracowni. Muzeum towaroznawcze (zbiory). Ćwiczenia towaroznawcze. Nakł. 2. Warszawa 1948. Państw. Zakł. Wydaw. Szkoln. s. 70, 1 nlb.

Kulpa Jan: Nauczanie języka polskiego w szkole podstawowej. Warszawa 1947. Nasza Księgarnia, s. 207, 1 nlb.

Landy-Brzezińska Joanna: Przewodnik dla nauczających według elementarza dla dorosłych. Start. Warszawa 1948. Tow. Un. Robotn., s. 55, 1 nlb.

Maćkowiakowie J. i A.: Jacek liczy. Obserwacje psychologiczne i uwagi dydaktyczne. Warszawa 1948. Państw. Zakł. Wydawn. Szkoln., s. 91.

Nawroczyński Bogdan: Zasady nauczania. Wyd. 7. Wrocław 1948. Książnica-Atlas, s. 432.

Okoń Wincenty: Hasła szkoły twórczej i szkoły pracy. Warszawa 1948. Czytelnik. Wiedza Powszechna 269, s. 20.

Sośnicki Kazimierz: Dydaktyka ogólna. Toruń 1948. Wydawn. Uniw. M. Kopernicka, s. 365.

Swierczyński Wacław: Łamanki z papieru. Warszawa 1948. Państw. Zakł. Wydawn. Szkoln., s. 3, nlb., 96.

Z zagadnień dydaktycznych wyższego szkolnictwa. Praca zbiorowa. Zesz. 1. Pod red. Rutkowskiego Jana. Poznań 1948. Pozn. Tow. Przyjaciół! Nauk. Prace Kola Naukoznawczego t. 1, zesz. 1, s. 137, 2 nlb.

Złobowa Janina: Wskazówki metodyczne do realizacji programu gramatyki w wyższych klasach szkoły podstawowej. Warszawa 1948. Państw. Zakł. Wydawn. Szkoln., s. 87, 2 nlb.

Dalszy ciąg bibliografii pedagogicznej obejmującej działy: 1) organizację wychowania publicznego, 2) oświatę pozaszkolną, 3) biblioteki i czytelnictwo oraz 4) higienę szkolną, wychow. fizyczne i opiekę nad młodzieżą — zamieścimy w numerze następnym



INSTYTUT WYDAWNICZY
„NASZA KSIĘGARNIA“

WANDA WASILEWSKA

HISTORIA JEDNEGO STRAJKU

Historyczna opowieść o pamiętnym strajku pracowników ZNP, który w jesiennych miesiącach 1937 roku przerodził się w potężny strajk nauczycielstwa związkowego została napisana przez organizatorkę strajku pracowniczego i wybitną pisarkę Wandę Wasilewską.

Napisana żywo i interesująco, z właściwym autorce talentem „Historia jednego strajku” jest relacją autentyczną, opartą na szczęśliwie ocalałym archiwum Komitetu Strajkowego Pracowników ZNP.

Autorka skrzętnie wykorzystuje odezwy i komunikaty, odgłosy ówczesnej prasy polskiej, komunikaty oficjalne i utrwalone „na gorąco” relacje.

Nowa książka Wandy Wasilewskiej rzuca światło na historyczne wydarzenie polskiego przedwojennego życia politycznego, opisuje zmagania kół demokratycznych w walce z reakcją i próbami faszyzacji życia społecznego w Polsce w ostatnich latach przedwojennych. Ukazuje ludzi w świetle ich czynów oraz ujawnia dwulicową, antydemokratyczną rolę niektórych przywódców PPS, jak np. ówczesnego przywódcy Związków Zawodowych Jana Kwapińskiego.

Strajk pracowników ZNP, poparty przez ogół nauczycielstwa związkowego, był wymowną oznaką nasilenia sił antyfaszystowskich w Polsce przedwojennej.

„Mimo niesłuchanie ciężkich warunków, mimo usunięcia przez policję z gmachu, mimo aresztowań poszczególnych strajkujących, napaści w prasie i wszelkich szykan, pracownicy stali w akcji niezłomnie przez całe trzy miesiące — pisze autorka — wierząc głęboko w zwycięstwo słusznej sprawy, a w najgorszych momentach podtrzymywała ich świadomość, że walka cieszy się sympatią całego świata pracy, pomocą organizacji społecznych i nauczycielstwa, które nie szczędziło słów uznania, otuchy i przychodziło z pomocą materialną”.

Nowa książka Wandy Wasilewskiej jest opowieścią prawdziwą, opartą na faktach, jest niezwykle cennym przyczynkiem do historii Polski przedwojennej. „Historia jednego strajku” powinna znaleźć się we wszystkich bibliotekach, powinna być przeczytana przez wszystkich.

Gr. Michał Szulkin

INSTYTUT WYDAWNICZY

„NASZA KSIĘGARNIA”

P O L E C A

KSIĄŻKI Z ZAKRESU METODYKI NAUCZANIA

Cykl książek zatytułowany: „Z praktyki szkolnej” przynosi szereg wartościowych pozycji, będących nieocenioną pomocą w pracy nauczyciela:

	Zł
<i>Błasikowa H.</i> — Inscenizowanie pieśni	195.—
<i>Czyżycki W.</i> — Introligatorstwo	350.—
<i>Gabriel St. i Mazurek J.</i> — Zajęcia praktyczne dziecka, cz. I	150.—
<i>Gabriel St. i Mazurek J.</i> — Zajęcia praktyczne dziecka, cz. II	250.—
<i>Gabriel St. i Mazurek J.</i> — Prace ręczne w szkole podstawowej, cz. III	300.—
<i>Gotkiewicz M.</i> — Nauczanie geografii w szkole podstawowej	195.—
<i>Halaunbrenner M.</i> — Ćwiczenia praktyczne z fizyki	—
<i>Huber I.</i> — Jak wykonać samemu pomoce naukowe	500.—
<i>Jeleńska L.</i> — Metodyka arytmetyki i geometrii w pierwszych latach nauczania	350.—
<i>Jeżewski M. i Fotyma Cz.</i> — Nauczanie fizyki w szkole podstawowej	520.—
<i>Kacperczyk M.</i> — Śpiew w szkole podstawowej	435.—
<i>Krawczyk M.</i> — Wycieczki — ich znaczenie i organizacja	210.—
<i>Krawczykowski Fr.</i> — Jak wykonać przybory do ćwiczeń cielesnych	210.—
<i>Kulpa J.</i> — Nauczanie języka polskiego w szkole podstawowej	300.—
<i>Kutzner J.</i> — Wychowanie fizyczne w szkole podstawowej	—
<i>Mayzner T.</i> — Pieśni inscenizowane	80.—
<i>Mittek Fr.</i> — Praktyczna metodyka nauczania	160.—
<i>Nowaczyk St.</i> — Jak uczyć historii w szkole podstawowej	180.—
<i>Pasierbiński T. i Starościak J.</i> — Nauczanie ortografii	—
<i>Popławska J. i Batko W.</i> — Pieśni-zabawy	200.—
<i>Przybyłowicz St.</i> — Ogród-pracownia	150.—
<i>Szurek J.</i> — Podstawy nauczania arytmetyki i geometrii	285.—
<i>Wasiałk St.</i> — Chóry szkolne i świetlicowe	—

Książki, przy których cena nie została podana — są w druku.

* * *

ZAMÓWIENIA prosimy kierować pod adresem:
„Nasza Księgarnia” — Warszawa, Nowy Świat 41

NASZE KSIĄŻKI POMAGAJĄ NAUCZYCIELOWI W PRACY