

RUCH PEDAGOGICZNY

6

ROK VI (XXXVIII) LISTOPAD — GRUDZIEŃ 1964

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

REDAKTOR
Wacław Wojtyński

SEKRETARZ REDAKCJI
Jerzy Misiewicz

KOMITET REDAKCYJNY
Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Władysław Ozga, Ignacy Szaniawski

SEKRETARZ ORGANIZACYJNY
Franciszek Kazubiński

RADA REDAKCYJNA
Ludwik Bandura, Zygmunt Bownik, Józef Chałasiński, Władysław Choma, Wincenty Czerwiński, Józef Galant, Aleksander Kamiński, Stefan Kaczmarek, Zofia Kietlińska, Karol Kotłowski, Halina Kowalewska, Józef Kozłowski, Kazimierz Maj, Stanisław Nowaczyk, Wincenty Okoń, Tadeusz Parnowski, Mieczysław Pęcherski, Bogdan Suchodołski, Mieczysław Ziemiłowicz

ADRES REDAKCJI
Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian

Prenumeratę za „Ruch Pedagogiczny” można wpłacić w każdym urzędzie pocztowym, u listonoszy, w oddziałach lub delegaturach „Ruchu” bądź dokonać przedpłaty na prenumeratę bezpośrednio w Centrali Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruch” Warszawa, ul. Srebrna 12. Konto PKO Warszawa i 1-6-100020.

Można również zamówić stałe rezerwowanie poszczególnych numerów czasopisma w kioskach gazetowych w pobliżu miejsca zamieszkania.

Warunki prenumeraty	
	rocznie zł 48
w kraju:	półrocznie zł 24
	cena pojedynczego numeru zł 8

Za granicą prenumerata kosztuje o 40% drożej. Zamówienia na wysyłkę za granicę przyjmuje Przedsiębiorstwo Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych „Ruch” Warszawa, ul. Wilcza 46. Konto PKO Warszawa 1-6-100024.

Zaległe egzemplarze pisma znajdują się w sprzedaży w Księgarniach „Domu Książki” specjalizujących się w literaturze dla szkoły i nauczyciela. Pisemne zamówienia spoza Warszawy przyjmują Biura Wysyłkowe „Ruch” w Warszawie, ul. Puławska 108 i ul. Wiejska 14.

Reklamacje w sprawach prenumeraty i nabywania czasopisma należy zgłaszać w punktach, w których dokonano zakupu lub zamówiono prenumeratę.

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1965

Nakład 5.738 + 150 egz. Ark. wyd. 8,5. Ark. druk. 5,75. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16. Odd. do skład. 14. XI. 1964 r. Podp. do druku 4. II. 1965 r. Druk ukończono w lutym 1965 r.

Zakłady Graficzne w Toruniu - Nr zam. 2219/T - G-13

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ – PEDAGOGICAL MOVEMENT

D W U M I E S I Ę C Z N I K

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

A R T Y K U Ł Y

MARIA GRZEGORZEWSKA

PEDAGOGIKA SPECJALNA

Pedagogikę specjalną charakteryzuje specjalny cel — rewalidacja społeczna dzieci upośledzonych, niedostosowanych społecznie lub w inny sposób odchylonych od normy.

W niektórych krajach pedagogika specjalna jest określana jako specjalny dział „higieny psychicznej”, w innych „psychiatrii dziecięcej”. Częściej jednak jako „pedagogika specjalna” albo „pedagogika lecznicza”, psychopedagogika, „ortopedagogika”, „ortofrenia” i wreszcie na Wschodzie — jako „defektologia”.

Termin „defektologia” w tym znaczeniu nie powinien być jednak stosowany ze względu na to, że określa on naukę o defektach różnego rodzaju, ale nie obejmuje zupełnie oddziaływania pedagogicznego w celu rewalidacji społecznej oraz że wyraz „defekt” po polsku oznacza dziś brak stały, nieodwracalny — byłoby to więc zaprzeczeniem celów rewalidacyjnych¹.

U nas w kraju przyjęły się obie nazwy: „pedagogika lecznicza” i „pedagogika specjalna”. Obie te nazwy są dobre. Pedagogika lecznicza podkreśla terapeutyczne oddziaływanie zabiegów swoich i metod pracy rewalidacyjnej oraz konieczność w tej pracy współdziałania z lekarzem.

Nazwa „pedagogika specjalna” jest słuszna z punktu widzenia pewnej odrębności, specyficzności metod oddziaływania, specyficzności urządzeń pewnych i pomocy naukowych, specyficzności wreszcie przygotowania nauczyciela-wychowawcy.

¹ Ze względu na powyższe nie należy również używać terminu krzydzącego: „dziecko defektywne”.

Pierwsza nazwa wskazuje na cel, a raczej na charakter oddziaływań — druga na odrębność, specyficzność całego warsztatu pracy.

W każdym razie jedna i druga nazwa wskazuje, że jest to nauka o własnych celach i założeniach, oparta o specyficzne warunki pracy nad dzieckiem upośledzonym, przewlekłe chore lub wykolejonym.

Pedagogika lecznicza czy specjalna w kraju naszym obejmuje dzieci głuche, niewidome, upośledzone umysłowo, niedostosowane społecznie, przewlekłe chore i kalekie. Różne upośledzenia, wykolejenia, schorzenia, jak i różne ich gradacje i powiązania. Toteż pedagogika specjalna w pracy rewalidacyjnej nad nimi czerpać musi podstawowe założenia swoje z różnych nauk, a mianowicie: z socjologii, pediatrii, fizjologii, patologii ogólnej, psychiatrii, neurologii, pedagogiki ogólnej i higieny oraz, naturalnie, z najcenniejszego i nigdy nie wyczerpanego źródła, jakim jest życie i jego umiejętna obserwacja.

Wychowując bowiem jakieś dziecko „specjalne” trzeba koniecznie czerpać z tych wszystkich źródeł, gdy w pracy rewalidacyjnej potrzebna jest zarówno dobra znajomość ogólnego, schematycznego rozwoju dziecka, rozwoju jego psychiki, jak i czynników etiologicznych jego upośledzenia czy wykolejenia oraz zrozumienia mechanizmów fizjologicznych w jego patogeniezie i podłoża socjologicznego jego wykolejeń.

W ogóle wśród wychowanków w zakładach specjalnych różnego typu wyróżniamy dwie grupy ze względu na trwałość jakiegoś upośledzenia, schorzenia czy wykolejenia.

1. Dzieci anormalne, to jest takie, które wskutek większych lub mniejszych upośledzeń natury organicznej i funkcyjnej mają trudności: a) w poznawaniu świata, b) w kontakcie z otoczeniem, i wobec tego nie są zdolne do samorzutnej przystosowalności społecznej — muszą mieć więc specjalną organizację i metodę wychowania.

2. Dzieci, jedynie w pewnym okresie życia swego (miesiące, lata) wymagają specjalnej opieki wychowawczej i po tym okresie wychodzą z zakresu prac pedagogiki specjalnej. Są to dzieci przewlekłe chore, młodzież niedostosowana społecznie ze względów natury charakterologicznej bez wyraźnych zaburzeń wyższych czynności nerwowych oraz te dzieci kalekie z uszkodzeniami narządów ruchu, które już przeszły okres usprawnienia w specjalnym zakładzie leczniczym czy leczniczo-wychowawczym.

Uszkodzenia natury organicznej i funkcyjnej wyrażają się w częściowym zamknięciu normalnej drogi poznawania świata i komunikowania się z myślą ludzką, w zaburzeniach i nieprawidłowościach przebiegów procesów nerwowych — należy więc przede wszystkim braki te korygować, kompensować i dążyć do tworzenia warunków normujących stan ośrodkowego układu nerwowego.

Pedagogika specjalna opiera się na stale doskonalonych metodach poznawania dziecka i prawach rządzących jego rozwojem, na ciągle pogłę-

bianym stosunku do jednostki upośledzonej i stale wzbogacanej znajomości cech charakterystycznych i możliwości rozwojowych całych grup homologicznych tych dzieci i młodzieży.

Czerpiąc potrzebne wyjaśnienia z całego szeregu nauk i życia pedagogika specjalna wyjaśnia możliwości rewalidacyjne swoich wychowanków, obmyśla środki kompensacyjne dla nich, przystosowuje formy organizacyjne szkolnictwa, programy i metody pracy rewalidacyjnej.

W tej pracy normatywnej musi brać udział lekarz, pedagog specjalista, psycholog i socjolog.

W pracy rewalidacyjnej każdej jednostki pedagogika specjalna wymaga ściślejszej współpracy nauczyciela-wychowawcy i lekarza ze środowiskiem domowym dziecka.

Zarówno cele pedagogiki specjalnej, jak i jej charakter i drogi pracy zadecydowały o tym, że już w krótkim okresie swego istnienia wypracowała duże wartości w metodzie poznawania dziecka oraz w formach i metodzie pracy dydaktyczno-wychowawczej. Przeszła też w krótkim czasie ciekawe etapy rozwoju i nasilenia prac swoich, krytycznej ich analizy i koniecznych uzupełnień. Zmieniła postawę w stosunku do dziecka, kazała widzieć wszechstronnie każde poszczególne dziecko na tle warunków środowiskowych i w uwzględnieniu ich zmienności. W pierwszym okresie pracy pedagogika specjalna zobaczyła cele wychowania w samym dziecku, w kompensacji braków jego i wyrównywaniu nieprawidłowości jego psychofizycznego organizmu.

Ażeby wiedzieć, co w dziecku jest ułomne, uszkodzone, nieprawidłowo rozwinięte, co należy kompensować, korygować, wyrównywać, należy je dobrze poznać i ta konieczność poznania każdego dziecka staje się podwaliną pracy rewalidacyjnej. Założenie to pociąga za sobą współpracę z lekarzem w zależności od upośledzenia, pediatrą, neurologiem, psychiatrą, ortopedą w celu uzgodnienia właściwych dróg postępowania z dzieckiem. Początki tego mamy już na przełomie XVIII i XIX wieku w pracy dra M. Itarda w szkole dla głuchych w Paryżu i w pierwszej połowie XIX wieku w szkole dla upośledzonych umysłowo, założonej przez dra Edwarda Seguina, który także podkreśla wagę tego współdziałania i daje pewne w tym względzie wskazówki, jak należy te dane dotyczące dziecka notować w jego karcie indywidualnej.

W tym czasie też zaczyna się rozwijać w pedagogice specjalnej rozumienie znaczenia współpracy z domem dziecka w celu uzgodnienia pewnych założeń pracy i wyjaśnienia rodzicom potrzeb upośledzonego dziecka. W związku z tymi pracami zaczyna się rozwijać poszukująco-badawcza postawa nauczyciela nacechowana życzliwością do dziecka i troską opiekuńczą o losy jego oraz poczuciem odpowiedzialności za nie.

Z czasem z pracy tej wyłania się stopniowo konieczność akcji profilaktycznej oraz obmyślenia i doskonalenia sposo-

bów i środków kompensowania braków i wyrównywania nieprawidłowości, a więc zagadnienie metody pracy rewalidacyjnej.

W metodzie tej na plan pierwszy występuje nieodzowny czynnik indywidualizowania w stosunku do każdego dziecka, jego charakteru i stopnia upośledzenia oraz jego właściwości fizycznych i psychicznych. To indywidualizowanie zarysowuje się i w postawie do wychowanka, i w zakresie organizacji i metody realizowania treści programowych pracy dydaktyczno-wychowawczej, i we współpracy z lekarzem, i we współpracy ze środowiskiem oraz, co jest sprawą niesłychanej wagi, w wyzwalaniu dynamizmu wewnętrznego danej jednostki do pracy rewalidacyjnej.

Ze względu na podniesienie wartości rewalidacji zagadnienie metody we wszystkich tych pacach staje się zasadnicze. Jak kompensować braki, jak korygować nieprawidłowości, jak przyspieszyć i pogłębić z największą korzyścią dla jednostki i społeczeństwa proces jej readaptacji społecznej.

Jako podstawowe osiągnięcie w tej dziedzinie występuje: konkretyzm we wszelkich jego przejawach i formach, więc znaczenie zasadnicze naturalnego środowiska w procesie poznania, stwarzanie warunków możliwie wszechstronnego dopływu bodźców, odpowiedniego tempa i okresu czasu w obserwacji danego obiektu czy zjawiska — wreszcie modele, obrazy, ilustracje oraz barwa i plastyczność opisu i w ogóle żywego słowa (np. dla niewidomych tzw. fotograficzne i kinetyczne opowiadania).

Dalej, aktywność i samodzielność dziecka, jego postawa poszukująco-badawcza w procesie poznania, co wzmacnia zainteresowanie zjawiskami życia i budzi dążenie do twórczej reakcji i zamiłowania pracy, wiąże nierozzerwalnie pracę umysłową z pracą fizyczną. Takie nastawienie tworzy jasną, pogodną atmosferę życia i pracy, co oddziałuje tonizująco i harmonizująco na wychowanka, wprowadza w nurt życia przyrodniczego i społecznego. Sprawia, że szkoła czy zakład specjalny stają się kómką organicznie związaną z życiem.

Motorem działania każdego nauczyciela-wychowawcy jest troska o los każdego wychowanka, nacechowana miłością człowieka i ponadosobowych wartości kultury oraz dążenie do doskonalenia życia.

Pedagogika specjalna coraz wyraźniej widzi niebezpieczeństwo zamykania swoich prac w granicach usuwania przez kompensację i korekturę warunków negatywnych i przeszkód w rozwoju — zaczyna jednocześnie rozwijać warunki pozytywne wychowania, tzn., ażeby wychowywać każdego do takiej pełni życia, jaką on może osiągnąć, a więc jak najgłębiej uspołeczniać i w ogóle służyć celom pedagogiki ogólnej. Toteż to wychowanie kompensacyjne i korygujące

włącza się w nurt całości wychowania pedagogiki ogólnej, tj. zapewnienia swojemu wychowankowi możliwie pełnego życia w społeczeństwie (a nie wychowywać, np. głuchego do świata głuchych). Tak więc obecnie, już nawet w końcu ubiegłego stulecia, w swoim drugim okresie rozwoju pedagogika specjalna, zachowując wszystkie swoje cele — służy celom pedagogiki ogólnej. Obecnie już pedagogice specjalnej nie wystarczają źródła wiedzy wymienione wyżej, ale poza wiedzą ogólną, filozofią i wiedzą o rozwoju osobowości człowieka i wiedzą o ponadosobowych wartościach kultury. I teraz właśnie, dopiero w tym swoim drugim okresie rozwoju — pedagogika specjalna staje na właściwej drodze rewalidacji społecznej upośledzonych jednostek różnego rodzaju.

Ale i wartości, które pedagogika specjalna wniosła do pedagogiki ogólnej, są dużego znaczenia, bo kierowane są indywidualizującą troską o każdego wychowanka. To założenie staje się zasadniczym elementem postawy wychowawczej w ogóle, a więc pedagogika specjalna traci w tym odrębność swego charakteru, nasila go tylko zupełnie specjalnie ze względu na właściwości swoich wychowanków.

Jeszcze w drugiej połowie XIX wieku w pedagogice ogólnej pomimo wspaniałych teorii różnych pedagogów i filozofów widzimy szkoły-koszary i uczniów-numery. Stopniowo przenikają tam wiadomości o charakterze szerszym, w wyniku prac pedagogiki specjalnej. Z czasem zainteresowują się tym nauczyciele i teoretycy-pedagogowie i tą drogą też przedostają się te dane, w formie teoretycznych rozważań i praktycznych zleceń, do szkół elementarnych. Rola w y c h o w a w c z a nauczyciela zaczyna tam z wolna stopniowo, ale wyraźnie wzrastać. Uwaga nauczyciela zaczyna się przesuwać z przedmiotu na podmiot wychowania — zbliża się do dziecka i zaczyna je widzieć, poznawać rozwój jego na tle środowiska, troszczyć się o jego los przyszły. W związku z tym wzrasta stale zainteresowanie metodą pracy i jej organizacją, współpracą z domem, a w końcu i wyrównywaniem pewnych nieprawidłowości psychologicznych dziecka (różne wady mowy, choroby oka, ucha, zły stan zdrowia dziecka, jego rozwoju fizycznego itp.) oraz usuwaniem lub kompensowaniem negatywnych warunków (fizycznych i psychicznych wychowania w środowisku domowym hamujących rozwój dziecka, np. dożywianie, troska o leczenie, lepsze oświetlenie, zakaz kar fizycznych, poniewierki, wyjaśnianie, jakie są potrzeby danego dziecka itp.).

Wchodzi to już w zakres szeroko pojętej akcji profilaktycznej. Usuwanie braków, usuwanie szkodliwych wpływów otoczenia, wzmacnianie psychofizycznej odporności wychowanka, słowem, jest to usuwanie, wyrównywanie, kompensowanie negatywnych warunków wychowania, tkwiących w ustroju dziecka oraz w warunkach jego środowiska domowego, które mogą spowodować pewne nieprawidłowości, braki i zahamowania rozwojowe.

WZAJEMNY WPŁYW PEDAGOGIKI SPECJALNEJ NA PEDAGOGIKĘ OGÓLNA I ODWROTNIE

(układ synchroniczny)

I okres

Okres przełomowy

Cel leży jak gdyby poza dzieckiem. Punkt ciężkości uwagi: przedmiot wychowania, realizacja programu nauczania.

Postawa nauczyciela — n a u c z a -
j ą c a.

Budzi się praktyczne zainteresowanie tymi problemami, które znajdują z czasem wyraz: w pogłębieniu poznania dziecka, a więc i jego środowiska, w stosowaniu w praktyce, w metodzie pracy zasady indywidualizacji i konkretyzmu, w nasilaniu się w nauczycielu postawy wychowującej.

Wraz z rozwojem współpracy z domem stosowanie zasady kompensacji braków pozytywnych wartości wychowawczych w środowisku domowym dziecka.

Rozwój akcji profilaktycznej.

Cel leży w samym dziecku. Przesunięcie uwagi w wychowaniu z przedmiotu na podmiot.

Interesuje przede wszystkim dziecko — jednostka z jej różnymi nieprawidłowościami i schorzeniami, stąd: rozwój metod poznania dziecka, postawa nauczyciela-wychowawcy poszukująco-badawcza, u podstawy której leży troska o los każdego wychowanka.

Z poznania dziecka i charakteru przeszkód w jego rozwoju wynika pytanie: co kompensować i co korygować, co usprawniać?

Konieczne tutaj:

współpraca z domem

„ z lekarzem

„ ze środowiskiem,

a więc zagadnienie konieczności indywidualizowania i konkretyzowania, kompensowania braków, korygowania nieprawidłowości, usprawniania.

Jak to robić? Przed pedagogiką specjalną staje zagadnienie metody.

Zrozumienie niebezpieczeństwa ograniczenia się jedynie do usuwania przeszkód, tj. warunków negatywnych w rozwoju dziecka i dążenie do wychowywania go do takiej pełni życia, jaką wychowanek może osiągnąć, i jak najpełniejszego uspołecznienia. Dążenie do przekroczenia źródeł frustracji — defrustracja.

Zbliżanie się do celów pedagogiki ogólnej.

Ciągle narastające zagadnienie:

Jak?

Nasilenie rozwoju akcji profilaktycznej.

II okres

Pod wpływem prac pedagogiki specjalnej te założenia metodyczne zarysowują się w praktyce realnej, nasilają się dynamizmem i barwą.

Cele pedagogiki specjalnej nie tracąc wagi swojej łączą się z celami pedagogiki ogólnej w wyżej wymienionym kierunku pogłębiania, dynamizowania i wzbogacania metody pracy przez tworzenie warunków:

- budzących wewnętrzny dynamizm wychowanka,
- kształtujących poszukująco-badawczą postawę wychowanka,
- dążących do uaktywnienia i usamodzielnienia go,
- wprowadzających wychowanka w nurt otaczającego życia,
- wymagających łączenia pracy umysłowej z pracą fizyczną oraz
- wymagających zespołowości w pracy.

Kształtuje się wyraźna troska o los poszczególnego dziecka, a więc i wyraźna postawa wychowująca.

Pedagogika specjalna jest już na właściwej drodze rewalidacji społecznej i nasilenia akcji profilaktycznej.

Oba wzajemnie wzbogacające się nurty pedagogiczne łączą się razem nie tracąc swoich celów.

FRAGMENTY BIOGRAFII MARII GRZEGORZEWSKIEJ

Maria Grzegorzewska urodziła się dnia 18 kwietnia 1888 roku w Wołuczy¹, gdzie jej ojciec, Adolf Błażej Grzegorzewski, dzierżawił majątek ziemski.

Całe wczesne dzieciństwo Marii upłynęło na wsi wśród dużej², blisko ze sobą żyjącej rodziny, w atmosferze wysokiego humanitaryzmu i wielkiej odpowiedzialności moralnej. To poczucie odpowiedzialności kazało zarówno ojcu, jak i matce podporządkowywać stale życie swoje, a nawet potrzeby swoich dzieci temu, co uważali za czyjąś istotną potrzebę. Jej zaspokojenie odczuwali za swój prosty obowiązek.

O takiej postawie rodziców i o takiej atmosferze domu rodzinnego małej Marii mówią różne fakty wyłaniające się z jej wspomnień z dzieciństwa. Oto np. wspomnienia te ukazują w szeregu sytuacji postać ojca — człowieka o niezwykłej łagodności i dobroci, który umiał zdążyć ze żmudzką (bo ze Żmudzi pochodził) siłą nieustępliwej woli w kierunku, jaki był wyznaczony przez jego poczucie odpowiedzialności za powierzonych sobie ludzi. Fakt np. budowania dla robotników folwarcznych nowych pięknych domków z ogródkami w ówczesnych latach marzeń zaledwie o takich reformach! — był krokiem świadczącym o umiejętności wprowadzania w czyn tego, co się uważa za słuszne i sprawiedliwe — zwłaszcza zważywszy na to, że majątek był własnością cudzą. Jak widać, Adolf Grzegorzewski potrafił jednak znaleźć dostatecznie silne argumenty, żeby właścicieli przekonać o słuszności tej sprawy. Musiał tu grać rolę nie tylko dobór argumentów, ale i siła moralna człowieka, wiedzącego, co jest słuszne i sprawiedliwe.

Albo np. zaprowadzenie przez ojca Marii zwyczaju, że robotnicy rolni biorą osobisty twórczy udział nie tylko w ulepszaniu uprawy, ale i w płynących stąd zwiększonych dochodach. I tu również siła argumentacji (na tamte czasy!) musiała być wielka, a i zaufanie do administratora było, jak widać ogromne, skoro właściciele i na taką ówczesną rewolucję w swoim majątku się zgodzili.

W ogóle trzeba powiedzieć, że wspomnienia Marii Grzegorzewskiej, snute fragmentarycznie przy różnych okazjach, malując przed oczyma słuchacza różne obrazy z tamtych czasów odległego dzieciństwa zdają się nam dziwnie znajome — nam, którzy patrzą na obecną Marię Grzegorzewską. A więc np. sycie ubranek na dożynki dla dzieci pracowników rolnych: widzimy w tych wspomnieniach jej ojca, administratora wielkich dóbr Kronenbergów, który na parę miesięcy przed tą uroczystością sam osobiście jedzie do miasta kupować jak najweselsze i jak najładniejsze w barwie

¹ Powiat Rawa Mazowiecka

² PP. Grzegorzewscy mieli sześcioro dzieci: Zenona, Wandę, Helenę, Witolda, Władysława i Marię.

i motywach materialiki dla wszystkich mniejszych dzieci pracowników majątku i rokrocznie sprowadza z tej racji na parę miesięcy szwaczkę, której przykazuje szyc pięknie sukienki i ubranka — na każde dziecko inne, do niego dopasowane. Mała Maria z zachwytem przesiadywała w tym pokoiku krawcowej wśród stosów najpiękniejszych w jej ówczesnych oczach materiałów i gorącym sercem brała udział w szczęściu dzieci, przewijających się stale procesją przez ten pokoiik.

I tyle jeszcze innych pełnych uroku obrazów z życia tego człowieka wyłania się ze wspomnień opowiadanych przez Marię Grzegorzewską o swym ojcu, który umiał ważne, trudne zawodowe i społeczne problemy rozstrzygać z taką powagą, a który np. wtykał ukradkiem — gdy nikt nie widział — monety w ziemię — tam, gdzie (jak o tym wiedział) pracownicy będą zbierali szparagi. I z góry radował się niespodzianką tych ludzi.

Podobnie zarysowuje się i postać matki¹, która zresztą w zupełnie inny — swój własny — sposób, ale też pełnymi garściami umiała świadczyć wokół dobroć — również połączoną z nieugiętością tam, gdzie otoczenie chciało stawiać tej dobroci tamy. Taką właśnie Felicję Grzegorzewską pokazują nam wspomnienia jej córki idącą np. do chorych na cholera pracowników folwarcznych w czasie ostatniej wielkiej epidemii tej choroby w Polsce. O lekarzy dla ludzi wsi było wtedy trudno. Felicja Grzegorzewska uważała za swój naturalny obowiązek pielęgnować tych chorych — nawet nie bacząc na niebezpieczeństwo przyniesienia tej epidemii swym domownikom.

To właśnie było tak bardzo charakterystyczne dla całej rodziny i dla atmosfery wychowawczej tego domu: że wszystko, co osobiste, podporządkowywało się tam czymś potrzebom.

Najbardziej jednak chyba dobitnym dowodem takiej postawy obojga rodziców jest fragment wspomnień, dotyczących chwil tak ciężkich dla każdego dziecka wychowywanego na wsi, jak chwila oddawania go do miasta „na stancję”. W domu pp. Grzegorzewskich ciężar przeżycia tego rozstania przesunął się na troskę, by w tej sytuacji można było uczynić przysługę komuś, kto potrzebuje pomocy materialnej. Właśnie mieszkająca w Warszawie wdowa po przyjacielu ojca była w opłakanych warunkach. Postanowiono oddać małą Marylkę — zapytawszy się wpierw, czy zgadza się na to — na stancję do tych ludzi, nie bacząc, że dają jej przez to bardzo złe warunki mieszkaniowe i psychiczne wśród skłóconej i skłopotanej biedą rodziny. Bohaterstwo rodziców wprost niepojęte jest jeszcze podkreślone tym wyrażeniem przez dziecko zgody na zamieszkanie u tych ludzi, gdy jej przedstawiono, że będzie to najdelikatniejszy sposób dania pomocy tej rodzinie.

Zresztą we wspomnieniach już dorosłej Marii ten pobyt u pani O. zarysowuje się jako dobry okres w jej życiu: „Wiedziałam — mówiła wielo-

¹ Felicji z Bohdanowiczów.

krotnie — że mieszkając u nich, jestem im potrzebna, to mi było miłe. A zresztą dużo się tam nauczyłam: np. nie pokazywać swego wstępu w różnych sytuacjach, ukrywać, że coś nie smakuje, bo to wszystko im mogło zrobić przykrość”.

Z różnych strzępków wspomnieniowych można sądzić, że nie tylko od strony materialnej to dziecko było dla tej rodziny potrzebne.

Ta sprawa pierwszej „stancji” Marii rzuca światło nie tylko na atmosferę domu — tego bohaterskiego domu i bohaterskiej dziewczynki, atmosferę, z której wyrosła obecna Maria Grzegorzewska. Ale jeszcze i to zapytanie stawiane dziecku 12-letniemu jak świadomemu dorosłemu jest niezwykle ważnym świadectwem stosunku do niej rodziców. Ten szacunek dla dziecka, który był zasadniczym wątkiem całego systemu wychowawczego jej rodziców (tak to ona ujmuje), jest dla nas, którzy znamy obecną postawę Marii Grzegorzewskiej jako pedagoga, dobrze znany jako podstawowy nakaz pedagogiczny, który stawia swoim uczniom, i jako jej własna osobista wobec każdego dziecka postawa.

Ale nie tylko rodzice stwarzali tę tak niezwykle humanitarną atmosferę dzieciństwa małej Marii, ale również i jej rodzeństwo, które w większości już było dorosłe lub dorastało, gdy ona przyszła — jako najmłodsza — na świat. Jej najstarszy brat, Zenon, był już podówczas studentem medycyny (a potem lekarzem — znanym i uwielbianym przez swych pacjentów, którym nierzadko, gdy wyczuwał tego potrzebę, wsuwał na lekarstwo pieniądze, zamiast je otrzymywać jako honorarium). Młodsza od niego Wanda skończyła wówczas już szkołę średnią i jako nauczycielka wybierała się podówczas na wyższe studia przyrodnicze w Genewie. Jej młodsza siostra, Helena, swoją działalnością społeczno-oświatową obejmowała dzieci wiejskie, tworząc tajne nauczanie. Bracia: Witold, późniejszy farmaceuta, i Władysław, późniejszy leśnik — to były jedyne jeszcze dzieci w tej dużej rodzinie, w której przyszła na świat najmłodsza siostrzyczka — Maria. I chociaż cała rodzina była tak uspołeczniona i tak na świadczenie ludziom dobroci nastawiona, wszyscy oni patrzyli z pewnym niepokojem na szybki rozwój uczuciowy tego małego dziecka, które od maleńkości, od samego początku swego życia, było nie dla siebie, ale dla innych.

* * *

Pierwszą szkołą, do której mała Maria została oddana, była „pensja” p. Kotowickiej. Ale Maria nie czuła się tam dobrze w atmosferze stałego wyróżniania jej jako dobrej uczennicy. I chociaż była bardzo nieśmiałą dziewczynką, skończywszy 4 klasę poszła sama do przełożonej i wytłumaczywszy, dlaczego się jej w tej szkole nie podoba, prosiła o wypisanie. Sama też — bez porozumienia się z rodzicami — zapisała się do szkoły p. Hewelke, prosząc ją o możliwość przeskoczenia jednej klasy — tak że po wakacjach zdała do klasy VI. Gdy przełożona, znając dobre stosunki domowe Marii, spytała, dlaczego sama te sprawy załatwia, dziew-

czynka odpowiedziała: „Bo myślę, że tak jest najlepiej” (postawa tak nam znana u późniejszej Marii Grzegorzewskiej, ta osobista odpowiedzialność za czyny podyktowane poczuciem, że „tak jest najlepiej”).

W szkole p. Hewelke Maria — jak mówi — czuła się dobrze. „Zginęłam tam w tłumie dziewczynek i to mi odpowiadało. Nikt na mnie nie zwracał uwagi i nikt mnie nie wyróżniał i to uważałam za słuszną sytuację, w której dobrze się czułam”.

Po skończeniu 7 klas (ósmych wówczas w szkołach żeńskich nie było) Maria Grzegorzewska zapisała się na kurs przygotowawczy do matury (dział matematyczno-przyrodniczy). Był to Roczny Kurs Przygotowawczy do Uniwersytetu Zrzeszenia Nauczycieli, którego dyrektorem był wówczas Ludwik Krzywicki, a wykładowcami uczeni tej miary, co Weinbert, Mahrburg, Czortkowski, Nusbaum i inni. I tu jednak Grzegorzewska nie uniknęła wyróżnienia spośród kolegów, którzy ją jednogłośnie wybrali na przewodniczącą Kursu, ponieważ właśnie wtedy ustąpił ze stanowiska dyrektora prof. Krzywicki. Ta młodziutka, nieśmiała dziewczyna, która czuła się dobrze tylko wtedy, gdy była niezauważana, miała tak wielkie poczucie odpowiedzialności, że wobec niebezpieczeństwa rozpadnięcia się Kursu, na którym tyłu ludziom zależało, podjęła się funkcji właściwie faktycznego kierownika Kursu, który angażował wykładowców, wypłacał im pobory, wydawał dyplomy itp.

W tym czasie zaczęła Maria pracować społecznie, między innymi jako — jak to się wtedy nazywało — sympatyczka Związku Polskiej Młodzieży Socjalistycznej. Jak opowiada, „start ten był żałosny”. Wyznaczono jej, młodziutkiej podówczas dziewczynie z długimi warkoczami, odczyt w fabryce pończoch, gdzieś na Srebrnej czy Złotej. Tematem prelekcji miało być zjawisko dnia i nocy. Weszła stremowana do sali fabrycznej i tam zamiast, jak oczekiwała, młodzieży, zastała tłum starych Żydów w chałatach. Prerażona Maria już brała kredę do ręki, żeby narysować kółka wyjaśniające sedno tego zjawiska, gdy padło zapytanie ze strony audytorium: „A co panienka tu będzie nam mówiła? Czy panienka sama to umie?” Maria poczuła nagle, że rzeczywiście pustkę ma w głowie i że nie rozumie, jak mogła się odważyć tych starych ludzi czegoś uczyć. Więc położyła kredę, przeprosiła ich, mówiąc, że to jest naprawdę nieporozumienie. Wyszła zrozpaczona do pokoiku obok sali i tam się rozplakała. Takie są wspomnienia trudnego startu pracy pedagogicznej i społecznej tego późniejszego wspiania tego pedagoga, społecznika i świetnego mówcy.

Po ukończeniu Kursu Maria postanowiła wstąpić na Uniwersytet w Krakowie. Ale chcąc zebrać na to środki materialne musiała pracować jako nauczycielka w domach prywatnych, z początku w Warszawie, a potem na wsi, we dworach. To były jej pierwsze kroki w zakresie twórczego obmyślenia środków metodycznych w nauczaniu dzieci przeważnie trudnych. I pierwsze osiągnięcia pedagogiczne — na „posadach”, które zwykle „domowi nauczyciele” traktują jako zło przejściowe...

To, co wiemy o tych pierwszych ciekawych próbach pedagogicznych, świadczy nie tylko o cechującej zawsze Grzegorzewską, jak widać ze wspomnień od samego początku jej życia, postawie powagi wobec podjętych odpowiedzialności, ale również i o wcześniej przejawiającym się talencie pedagogicznym.

Niewiele zresztą zdołała zebrać pieniądze na tych swoich przeważnie trudnych posadach. W tymże czasie Maria zdała egzamin rosyjski na dyplom tzw. „domaszniej uczitelnicy” i z tym dyplomem pojechała mimo wszystko do Krakowa, gdzie zapisała się na Wydział Przyrodniczy, licząc na możliwość jednoczesnego zarabkowania.

Rzeczywiście parę korepetycji oraz adresowanie kopert i sprzedawanie biletów na odczyty w Uniwersytecie Ludowym im. A. Mickiewicza pozwoliły jej uzyskiwać więcej niż skromne fundusze na głodowe utrzymanie (jadała obiady w jadłodajni dla ubogich). Okres ten wspomina Maria jako wartościowe wprowadzanie jej w świat wiedzy przez uczonych tej miary, co Bochenek, Heinrich, Mączyński, a zwłaszcza Siedlecki, Rostański, Witkowski i inni.

Życie koleżeńskie również dostarczało jej dużo dobrych i cennych chwil. Jak to stwierdzają jej koleżdy z tamtych czasów¹, promieniowała na swe otoczenie siłą osobowości, którą określał ówczasie jej nadany przez nich przydomek: „Anioł Pogański”. Opisane w Listach do Młodego Nauczyciela sytuacje z prostytutką Lorcją, którą bez namysłu poszła wybraniać od znanego adwokata krakowskiego, różne fragmenty wspomnień dotyczące np. zbierania z ulicy zgłodniałych „gości” do swego pokoju, za co wymawiano jej mieszkania itd., itd. — to są okruchy tych wspomnień, które mimo swej ułamkowości² charakteryzują ten okres jej życia.

Nadmierna praca i zapewne wycieńczenie złym odżywianiem się sprawiły, że zaatakowane płuca kazały jej spędzić rok w Zakopanem.

Tam przypadkowo spotkany w pensjonacie filozof Heinrich pokazał Marii, która interesowała się grafologią, list prof. Józefy Joteyko i przy sposobności wzmiankował o zasłyszonym przez niego projekcie otworzenia przez tę wielką uczoną Fakultetu Pedologicznego w Brukseli. Wiadomość ta oraz numer „Mercure de France”, który ktoś, słysząc to, pokazał Marii, stały się impulsem do natychmiast powziętej przez nią decyzji dostania się na ten fakultet. Tegoż dnia napisała list do prof. Joteyko, prosząc o przyjęcie jej w poczet słuchaczy fakultetu i otrzymawszy przychylną odpowiedź w październiku 1913 r. była już w Brukseli.

Jak zwykle to, co uważała za słuszne, potrafiła wprowadzić w czyn mimo wszystkich; zdawałoby się, nie do przewyciężenia trudności. Jej zetknięcie się tam z wielkim człowiekiem i uczoną polską tej miary co Józefa Joteyko przerodziło się z biegiem czasu w wielką przyjaźń.

¹ Przyjaźń z wielu spośród nich trwała przez wiele lat i trwa dotąd.

² Ułamkowość wynika, oczywiście z umyślnego przemilczania przez M. Grzegorzewską pewnych faktów ją charakteryzujących w tym okresie.

Dla każdego, kto chciałby zbliżyć się do postaci Marii Grzegorzewskiej i zrozumieć podstawy jej działalności, ważna jest możliwość zorientowania się — choćby tylko z literatury, a jeszcze bardziej ze wspomnień Grzegorzewskiej — czym był fakultet w dziejach kształcenia młodych pedagogów i w dziejach kształtowania się myśli pedagogicznej samego późniejszego twórcy Instytutu Pedagogiki Specjalnej.

Wspaniała organizacja tego międzynarodowego fakultetu dająca jego studentom bogactwo form poznawania zjawisk społecznych i wprowadzania ich w żywe kontakty z twórcami najnowocześniejszych ówczesnych metod pracy z dziećmi i młodzieżą (Decroly, Claperède, Bovet, Ferrière, Varendoch itd.), a ciekawe, na najwyższym poziomie wykłady z wszystkich dziedzin, które budują podstawy pedagogiki, osobiste spotkania organizowane przez prof. Joteyko z ciekawymi i wartościowymi ludźmi, jak Pozner, Librachowa, Orsetti, Samotyhowa, przyjaźnie związane wtedy z kolegami i praca samokształceniowa w ich gronie (Tow. Filareckie), a nade wszystko osobisty kontakt z wielkimi uczonymi tej miary co prof. Joteyko — wszystko to sprawiło, że ten roczny pobyt w Brukseli był dla Marii Grzegorzewskiej — jak sama to ujmie — bezcenny.

Nie mogąc dokładniej tu tej sprawy omówić, zacytuję wypowiedź Heleny Radlińskiej, która dokonała w książce pamiątkowej ku czci Józefa Joteyko bardzo ciekawej analizy programów studiów w fakultecie i jego metod pracy oraz znaczenia naukowego.

„Dyrektorke Fakultetu cechowała niezwykła umiejętność koordynowania wyników badań i wartości prac praktycznych. Ukazywała zastosowanie praw fizjologii i psychologii w nauczaniu, w lecznictwie i pedagogice leczniczej, w organizacji pracy i w wyborze zawodu, w znajdывaniu własnego radosnego pola działania dla upośledzonych. Podkreślając znaczenie moralne i społeczne zastosowań nauki — Józefa Joteyko wysoko podnosiła sztańdar samej nauki. (...) Fakultet Pedologiczny był nie tylko szkołą wyższą, lecz również ośrodkiem badań. Badania szły głównie w kierunku psychofizjologicznym.

Wspomnienia uczniów mówią o niezwykłym wpływie wychowawczym Fakultetu. Ludzie się przeistaczali radośnie, odnajdywali siebie i spostrzegali (nieraz ze zdumieniem) nowe horyzonty pracy wychowawczej, jej wartości moralne i społeczne. (...)

Miłość dziecka, człowieka, ludzkości i pragnienie współdziałania z wielkimi przemianami społecznymi kieruje badaniami. Wielka staranność w wypracowaniu metod badania — zapewnia obiektywizm i ścisłość, pokazuje uczuciowi rolę — motoru poruszającego uczestników prac wspólnych ku czynności niezmiernie wyętej. Zarówno jakość, jak ilość wykonanych robót, odbytych ćwiczeń budzi podziw dla działalności fakultetu i jego dyrektorki... „Wojna przerywa tę pracę”.¹

¹ Praca zbiorowa pt. Józefa Joteyko.

Niestety i dla Grzegorzewskiej jest to ciosem, bowiem właśnie podczas tych pamiętnych wakacji pojechała do Polski odwiedzić swych rodziców, z którymi dłuższe rozstanie było dla niej zawsze ciężkie. Została więc Maria odcięta od Brukseli i fakultetu.

Zresztą prof. Joteyko musiała fakultet jako międzynarodową uczelnię rozwiązać.

Wojna nie tylko odcięła Grzegorzewską od Brukseli, ale i od Warszawy, gdyż zaskoczyła ją na wsi. Prof. Joteyko nie mogła się jednak pogodzić z tym, że tak obiecujący pedagog i tak drogi jej przyjaciel ma nie wrócić za granicę dalej się kształcić. Niezłomna wola prof. Joteyko, podkreślana przez wszystkich, którzy znali ją, oraz wielkie znaczenie jej nazwiska jako wszechświatowej sławy uczonego dokonują rzeczy niezwykłej: Maria Grzegorzewska przedostaje się z wielkimi trudnościami na Zachód przez zamknięte Morze Północne — do Londynu, gdzie ją oczekuje Józefa Joteyko i skąd razem udają się do Paryża (gdzie prof. Joteyko została po pewnym czasie jedyną powołaną na zaszczytne stanowisko profesora *Collège de France*¹). Maria Grzegorzewska zapisuje się tam na Sorbonę (na wydział „*es lettre*”) i po 2 latach (w roku 1916) uzyskuje doktorat.

I tu znowu weszła Grzegorzewska w świat wielkich ludzi nauki, z początku tych, którzy byli współpracownikami i przyjaciółmi prof. Joteyko, a którzy z biegiem czasu zostali i jej osobistymi współpracownikami i przyjaciółmi. W okresie tym obie — prof. Joteyko i Maria Grzegorzewska — mieszkają razem i razem pracują, wspólnie m. in. organizując (w 1918 r.) w Paryżu Polską Ligę Nauczania, która ma być narzędziem udoskonalania pedagogicznego i moralnego. Celem — wprowadzenie w nauczaniu i wychowaniu reform i udoskonaleń, zgodnych z duchem postępu kierunków i metod pedagogicznych, opartych na ścisłych podstawach nauki o dziecku i młodzieży, na wiadomościach fachowych, naukowych i zastosowań do życia². „Poza tym celem pedagogicznym, Liga (której działalność była odzwierciedlona w paru zeszytach jej *Rocznika*³, również redagowanej przez Józefę Joteyko wraz z Marią Grzegorzewską) miała ważne zadanie: skupianie informacji z Polski, ukazanie cudzoziemcom polskiego ruchu odrodzeniowego oraz zbieranie doświadczeń obcych dla pożytku Polski”⁴.

Paryż i w ogóle Francja z jej bogactwami sztuki stały się dla Marii Grzegorzewskiej, której studia szły w kierunku badań nad wychowaniem estetycznym⁴, skarbnicą wiedzy o sztuce i osobistych przeżyć z nią zwią-

¹ Była tam drugim profesorem Polakiem po Adamie Mickiewiczu. I pierwszą kobietą wykładającą w tej słynnej uczelni.

² H. Radlińska, tamże str. 81.

³ Jedne z pierwszych prac naukowych Marii Grzegorzewskiej były publikowane w tych rocznikach.

⁴ H. Radlińska, tamże str. 81.

⁵ To stanowiło tezę jej doktoratu: tytuł rozprawy doktorskiej „*Essai sur li Dementale faite sur les élevis des écoles de Bruxelles*, Institut Général Psychologique. *Seehn di Psychologie Artistique, Bulletin du l'Institut 1916 nr 4—6.*

zanych, przeżyć, które stanowią w jej osobowości niezwykle istotny czynnik obok silnych wrażeń doznawanych w związku z pięknem przyrody. A przeżyć tych mnóstwo dostarczał pobyt w Paryżu, którego czary umiała chłonąć Maria z całą głębokością i bogactwem uczuć i wrażliwością doznań estetycznych — bardzo wielokierunkową.

Zdawało jej się wówczas, że te tak niezbędne, jej osobiście potrzebne przeżycia i tak głęboko ją interesująca dziedzina wiedzy, jaką jest estetyka — będzie terenem pracy jej życia.

Stało się jednak inaczej. Zaważyła tu znów jedna chwila, jedna sytuacja, w której świetle dojrzała Maria Grzegorzewska zadania swego życia zupełnie odmiennie, niż dotąd je ujmowała. Była to chwila, kiedy znalazłszy się z wycieczką studentów w szpitalu Bicetre, na oddziale dla głęboko upośledzonych umysłowo, nagle a niezłomnie zadecydowała, że drogą jej życia będzie niesienie pomocy tym odczłowieczonym, straszonym postaciom i wszystkim tym, których upośledzenie nie dopuszcza do normalnego życia, tego życia bogatego, bujnego i pięknego, które tak kochała. Wydaje się, że właśnie to, że tak bardzo umiała cieszyć się pięknem i bogactwem życia normalnego, że to właśnie tym mocniej skłoniło ją do tego, że nad to życie wybrała służbę tym, którzy są go pozbawieni.

I chociaż, jak to często powtarza się w jej wspomnieniach z dzieciństwa — widok wszelkiego rodzaju anomalii budził w niej zawsze lęk i chęć ucieczki — mimo tego z całą odwagą rzuciła w tamtym momencie na szalę swego życia wszystko, czego dotąd pragnęła dla siebie. „Wyrównanie krzywd upośledzonych i niedostosowanych stało się nakazem mego życia — tak sformułowała po prostu Maria Grzegorzewska treść tamtej chwili przeżytej w Bicetre i treść swego późniejszego życia”.

Niedawno jakiś reporter dopadł Marii Grzegorzewskiej z prośbą o wywiad o jej życiu. Zwykle odmawia takim prośbom, ale tym razem jakoś umiał on zagrać na jej lęku, żeby nie sprawić mu przykrości. Ale nie bardzo udało mu się ten wywiad, bo pierwsze jej słowa już go zakończyły. „Trudno mi coś powiedzieć o moim życiu — powiedziała — takie jest proste i nieskomplikowane”.

Rzeczywiście, to prawda. Życie jej było i jest proste, pomimo całego wielkiego bogactwa jego form — bo zawsze było podporządkowane jednemu: potrzebującemu człowiekowi, a zwłaszcza najbardziej potrzebującemu i upośledzonemu, a spośród nich najbardziej bezbronnemu — bo dziecku upośledzonemu.

Toteż gdy Maria Grzegorzewska uzyskała stopień doktora Sorbony i skorzystała z jednych z pierwszych po wojnie możliwości powrotu do kraju, jechała tam z głębokim przeświadczeniem, że właśnie tam chce służyć tym ludziom. I tak to właśnie przedstawiła w Warszawie w Ministerstwie Oświaty, gdy zgłosiła się do pracy.

Jej zawsze jasne rozeznanie dróg, jakimi powinna zdążać do obranego celu, wskazywały konieczność stworzenia przede wszystkim warsztatu

przygotowującego pracowników pedagogicznych dla pracy z upośledzonymi. Najpierw więc — za jej namową — został stworzony w Ministerstwie Oświaty referat szkolnictwa specjalnego (w którym została starszym referentem, potem wizytatorem), a jednocześnie przekonała władze oświatowe o konieczności stworzenia kursów dla nauczycieli szkół specjalnych. Użytkawszy pomoc Ministerstwa zorganizowała w grudniu 1920 roku półroczny Kurs Pedagogiki Specjalnej, który w r. 1921/2 był przekształcony na roczne seminarium. Ostatni kurs w r. 1922/3 został połączony z Instytutem Fonetycznym (założonym w 1917 r. przez prof. Tytusa Benniego) i w ten sposób powstał Państwowy Instytut Pedagogiki, placówka o zupełnie oryginalnej koncepcji, która z roku na rok zwiększała swoje wpływy nie tylko na swych uczniów, ale przez nich (i przez osobisty kontakt dyrektora) na powstające coraz liczniejsze szkoły specjalne dla upośledzeń wszelkiego typu.

Ponieważ o Instytucie Pedagogiki Specjalnej już gdzie indziej pisano¹, nakreślę tu zarysy innych terenów bogatej działalności Marii Grzegorzewskiej.

Łatwe to nie jest, bo choć w zasadzie proste było, jak to określała, jej całe życie — to jednak bogactwo zakresów jej działalności było wielkie². A więc np. z dziedziny prac organizacyjnych niezwykle ciekawą placówką, jaką stworzyła, to był Instytut Nauczycielski — tym razem dla czynnych nauczycieli dzieci normalnych. To była również niezwykła instytucja — mówi o tym choćby ten fakt, że kończący Instytut nie otrzymywali żadnych dyplomów: chodziło twórcy tego Instytutu, żeby jego słuchaczami byli tylko ci, którym zależało jedynie na pogłębieniu i wzbogaceniu własnej osobowości, a więc na udoskonaleniu swoich możliwości pracy dydaktycznej i społecznej, a nie na innych ubocznych względach. Toteż dobór ludzi zgłaszających się do tego Instytutu był specjalnie ciekawy, co pozwoliło stwarzać w nim zupełnie nowe formy pracy, stojące na wybitnie wysokim poziomie³.

Na Zjeździe absolwentów tego Instytutu w roku 1959, a więc w 24 lata po jego zamknięciu⁴, Maria Grzegorzewska witała swych uczniów-przyjaciół (bo traktowała ich wszystkich jako swych przyjaciół) tymi słowami⁵ oddającymi najlepiej charakter tego Instytutu: „Łączą nas nie do-

¹ Patrz m. in. artykuły w *Kwartalniku Pedagogicznym*, R. VIII nr 2/28 oraz *Szkola Specjalna*.

² I tu również wiele szczegółów, patrz *Kwartalnik Pedagogiczny*, op. cit. passim i *Szkola Specjalna*, op. cit., passim.

³ Ciekawe wiadomości o tym Instytucie zawiera Pamiętnik Państwowego Instytutu Nauczycielskiego pod red. Władysława Radwana, Warszawa 1934 oraz Biuletyn Komisji Absolwentów Państw. Inst. Nauczycielskiego (1930—1936), Warszawa 1963 r.

⁴ Instytut ten prowadziła M. Grzegorzewska tylko 5 lat, od 1930—1935, w którym to roku ówczesny minister Jędrzejewicz w ciągu 3 dni odwołał ją z dyrektorstwa tego Instytutu, stwierdzając, że działa ona „rozkładowo” na nauczycielstwo. Wszyscy profesorowie na znak protestu podali się do dymisji i choć skompletowano nowy zespół wykładowców — była to jednakże zupełnie inna instytucja.

⁵ Biuletyn... op. cit., str. 2.

bre wspomnienia łatwego życia materialnego — bo tego nie było w Instytucie. Łączą nas wspomnienia wspólnych przeżyć, dyskusji, wspólnego programu pracy, łączą nas wspomnienia koleżeńskieg0 współżycia, życzliwości wzajemnej, przyjaźni, bliskich, życzliwych i twórczych stosunków z profesorami naszymi; łączą nas wspólne gorące lata zapału w tej pracy, ale przede wszystkim łączy nas wspólna myśl w tych studiach — głębokie zrozumienie istoty zawodu naszego. Co to za zawód, co ma największy czas zawodów — to hasło sezamowe budzenia człowieka. Jesteśmy tymi w zawodzie naszym, którzy nie tylko rozumieją, ale i sercem czują ten właśnie najgłębszy w nim sens”.

W tym okresie kierowania dwoma Instytutami (Instytutem Pedagogiki Specjalnej i Instytutem Nauczycielskim) Maria Grzegorzewska jeździ do oddalonych od centrum szkół polskich, by poznać warunki, w jakich pracuje nauczyciel polski i żeby poznać — jak to określa w swych wspomnieniach, w czym leży jego punkt archimedesowy (Minister dał jej wolny wstęp do wszystkich szkół w Polsce)¹.

Poza tym w okresie tym i późniejszym Maria Grzegorzewska co roku prawie wyjeżdża za granicę dla zwiedzenia instytucji specjalnych i uczelni kształcących nauczycieli. Pracuje też intensywnie naukowo, zwłaszcza wiele wakacji poświęca w Paryżu w Bibliotheque National na pracę nad swą „Psychologią niewidomych”².

Zestaw tytułów prac naukowych Marii Grzegorzewskiej wykazuje, jak dalece umiała ona godzić swą zasadniczo społeczną działalność z naukową. Godzić było trudno w czasie i w zakresie sił, których tak wiele stałe zużywane było dla ratowania ludzi. Ale — i to jest charakterystyczne dla sylwetki Marii Grzegorzewskiej, że traktując wszelką odpowiedzialność podjętą w sposób poważny, musiała ona nawet dla swej działalności społecznej uzyskać podstawy naukowe — nie mówiąc już o osobistej potrzebie pracy naukowej. Przywykliśmy zresztą, że osobiste potrzeby nie wchodziły nigdy w grę w życiu Marii Grzegorzewskiej. Szczęśliwie dla polskiej pedagogiki specjalnej jako nauki — Maria Grzegorzewska odczuwała swą twórczość naukową jako zamówienie idące od potrzeb ludzkich.

W ten sposób stała się twórczynią tej gałęzi wiedzy w Polsce, wytyczając jej drogę licznymi opracowaniami teoretycznymi³.

Z obowiązku kogoś, kto podaje tu notatki z życia Marii Grzegorzewskiej, powinnam tu nakreślić jej działalność podczas wojny. Jest to zupełnie inny rozdział jej życia i jej działalności, którego nie sposób oddać tu ina-

¹ Niestety, spłonęły w czasie powstania wszystkie notatki M. Grzegorzewskiej z tych wyjazdów. Stanowiły one niezwykle ważny materiał naukowy. Niektóre z obserwacji jej z tych wyjazdów zostały opowiedziane przez nią w „Listach do Młodego Nauczyciela”.

² Której pierwszy tom wyszedł w r. 1929, drugi już przygotowany do druku spłonął w czasie powstania razem z innymi jej już gotowymi do publikacji pracami (np. książka „Osobowości nauczyciela”, „Społeczne wychowanie estetyczne” i wiele innych).

³ Patrz zestaw prac naukowych Marii Grzegorzewskiej — *Kwartalnik Pedagogiczny* op. cit., str. 39.

czej jak podaniem suchych faktów: w czasie dni wrześniowych była sanitariuszką w wojskowych szpitalach. Potem przez całą wojnę brała udział w pracy konspiracyjnej. Nadto Komitet Ratowania Żydów nie znał chyba wielu tak zasłużonych w ich akcji ludzi, jak Maria Grzegorzewska, która wielu Żydów osobiście od śmierci uchroniła.

W czasie powstania — od pierwszych jego chwil aż do kresu i potem jeszcze aż do końca wojny zawsze w samym ogniu walki — zarówno orężnej jako sanitariuszka jak i konspiracyjnej.

Polska Ludowa odznaczyła Marię Grzegorzewską wszystkimi odznaczeniami, jakimi rozporządzała, łącznie z najwyższym — Orderem Budowniczych Polski Ludowej.

A społeczeństwo składa Jej wyrazy uznania w mnóstwie listów, jakie dzień w dzień dążą do Niej, listów z prośbą o ratunek w takim czy innym nieszczęściu.

Listy te są nabrzmiałe ufnością.

I właśnie ta ufność to jest wielkie, ludzkie odznaczenie Marii Grzegorzewskiej.

*

*

*

Na Zjeździe Absolwentów Instytutu Nauczycielskiego jeden z dawnych uczniów Marii Grzegorzewskiej powiedział do Niej:

„Kto dużo zrobił w życiu — może być dumny. Kto tyle, co Pani — musi być szczęśliwy”.

DZIAŁALNOŚĆ SPOŁECZNA I ORGANIZACYJNA MARII GRZEGORZEWSKIEJ

„Moja praca naukowa to drobniautkie, poszarpane strzępy w toku pracy społecznej całego mego życia” — wyznaje Maria Grzegorzewska w „Listach do Młodego Nauczyciela”¹.

O bogatym dorobku naukowym M. Grzegorzewskiej, o którym sama tak się skromnie wyraża, niewątpliwie wiele jeszcze będzie się pisało. Wszakże wysoce znamienne jest Jej podkreślenie, że ta dziedzina pracy twórczej występuje jak gdyby na marginesie i w ścisłym powiązaniu z Jej działalnością społeczną i organizacyjną. W przedmowie do „Wyboru pism” zaznacza również, że „w czasie pracy organizacyjnej” opublikowała wyniki swoich badań i doświadczeń z dziedziny pedagogiki specjalnej.

Dominacja szeroko pojętej pracy społecznej w działalności Marii Grzegorzewskiej nie jest rzeczą przypadku, lecz jest konsekwencją płynącą z zasadniczego celu, jaki wytknęła sobie po ukończeniu studiów, któremu była i pozostała niezmiennie wierna.

„W czasie moich studiów w Paryżu — pisze — i bezpośrednio po ich ukończeniu pracowałam nad wychowaniem estetycznym i zamierzałam dalej zajmować się tym zagadnieniem w kraju. Decyzję moją zmieniłam jednak w pewnej mierze pod wpływem bezpośredniego zetknięcia się w jednym ze szpitali paryskich z różnego rodzaju upośledzeniami fizycznymi i psychicznymi. Przeżycie było wielkie i zadecydowało o zwrocie w tym kierunku mojej pracy społecznej”. Celem i zadaniem życia „coraz bardziej pasjonującym” stało się „wprowadzenie w życie społeczne ludzi kalekich różnego rodzaju jako użytecznych pracowników i wyrównywanie krzywdy społecznej tych jednostek”.

W działalności Marii Grzegorzewskiej można wyodrębnić trzy zasadnicze nurty: twórczość naukową, działalność społeczną i pracę organizacyjną. Wszystkie kierunki działania zbiegają się jednak i ogniskują w dążeniu do poprawy w sytuacji dzieci i młodzieży upośledzonej.

Działalność naukowa zmierzała do ukazania potrzeb psychofizycznych i możliwości rozwojowych dzieci upośledzonych różnych kategorii, do teoretycznego uzasadnienia założeń metod rewalidacyjnych, a w szczególności metody ośrodków pracy. Osiągnięcia i wyniki w dziedzinie teorii z zakresu pedagogiki specjalnej wywarły bezpośredni wpływ na praktykę w szkole specjalnej i organizację opieki nad dziećmi upośledzonymi. W Instytucie Pedagogiki Specjalnej, założonym przez Marię Grzegorzewską, nauczyciele-wychowawcy zapoznają się z metodami pedagogicznymi i terapeutycznymi zapewniającymi osiągnięcie najlepszych wyników w procesie adaptacji społecznej dzieci upośledzonych.

¹ „Listy do Młodego Nauczyciela”, t. III, s. 43.

Zanim jednak przedstawię w ogólnym zarysie działalność społeczną i organizacyjną Marii Grzegorzewskiej, chciałbym zwrócić uwagę na swoisty koloryt, jakim praca Jej jest nacechowana. W cytowanej już wyżej wypowiedzi M. Grzegorzewska wspomina, że pierwotny zamiar poświęcenia się wychowaniu estetycznemu zmieniła tylko „w pewnej mierze”. Istotnie, słuchając wykładów Marii Grzegorzewskiej, uczestnicząc w rozmowach i dyskusjach, nabiera się przeświadczenia, że zmianie w kierunku pracy naukowej i społecznej towarzyszą nadal stale głębokie zainteresowania problemami estetyki.

Szczególne umiłowanie muzyki, żywe zainteresowanie się malarstwem, piękną edycją książki, a specjalnie twórczością dziecka — to niewątpliwy wyraz Jej estetycznych upodobań. Jednak bardziej istotnym przejawem tych zainteresowań jest stałe dążenie Marii Grzegorzewskiej do zaszczerpienia nauczycielom szkół specjalnej wrażliwości na piękno bezpośredniej, codziennej działalności pedagogicznej. I to właśnie nauczycielom i wychowawcom dzieci okaleczonych fizycznie i psychicznie, nauczycielom dzieci chorych, zeszepeconych moralnie, wykołejonych, wulgarnych, nieraz brutalnie agresywnych. Jest to dążenie bardzo swoiste i charakterystyczne dla działalności pedagogicznej Grzegorzewskiej, dążenie do wewnętrznego wzmocnienia nauczyciela, który podejmuje szczególnie trudne zadania pedagogiczne. Dążenie do przysporzenia nauczycielowi sił dla przewyciężenia momentów zniechęcenia w obliczu niepowodzeń i uciążliwych zmagających w długotrwałym procesie rewalidacji, ubogim często w efektowne wyniki pracy.

Uwrażliwienie estetyczne umożliwia dostrzeganie piękna w pracy zmierzającej do przywrócenia dziecku ładu wewnętrznego i harmonii rozwoju, gdzie tej harmonii zabrakło lub gdzie występuje jej niedostatek, na skutek upośledzeń.

Sztuka „wzbogaca osobowość — rozszerza horyzonty doświadczenia — uczy czuć, myśleć i chcieć: temperamentem, umysłowością i wolą różnych dążeń indywidualności — obdarza, rozjaśnia, rozwiera, uzupełnia i pogłębia życie ludzkie i dzięki temu staje się ważnym czynnikiem — kulturalnego przeżywania i kształtowania rzeczywistości”¹.

W „Listach do Młodego Nauczyciela” M. Grzegorzewska rysuje postaci jasne, pogodne, piękne w całej swojej wymowie etycznej i społecznej, w dążeniach do rozwijania wszystkiego, co dobre i piękne. Przeciwstawia im zupełnie inny świat: „Skrzypnęły drzwi chaty szkolnej, buchnął z niej zaduch, wyrzała szarzysta jakaś i ponurość mroku. W progu stanął nauczyciel — żadnego uśmiechu powitania, zdawkowe, bezdźwięczne dzień dobry. — Na twarzach dzieci powoli gasła luna pogody”.

Nie tylko w treści wykładów i publikacji, ale i w organizacji procesu

¹ St. Szuman: „O właściwą rolę sztuki w wychowaniu estetycznym społeczeństwa”. *Ruch Ped.*, 2/47/48.

kształcenia nauczycieli szkół specjalnych, w treści nauczania Instytutu Pedagogiki Specjalnej wprowadziła Maria Grzegorzewska elementy wychowania estetycznego.

Po pierwszej wojnie światowej, wkrótce po powrocie z Paryża do kraju, M. Grzegorzewska obejmuje w ówczesnym Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, po raz pierwszy w Polsce wydzielone dla spraw organizacji wychowania dzieci upośledzonych i kształcenia nauczycieli oraz wychowawców szkół i zakładów specjalnych, stanowisko „referenta do spraw wychowania anormalnych”. Był to początek wydziału szkolnictwa specjalnego, na czele którego stanął Jan Hellman, a Maria Grzegorzewska pełniła funkcję wizytatora. Praca w urzędzie centralnym ułatwiła i umożliwiła Jej rozpoczęcie budowy podstaw szkolnictwa specjalnego, które w Polsce w tym okresie praktycznie jeszcze nie istniało¹.

Działalność organizacyjną zaczęła od kształcenia nauczycieli i wychowawców, wychodząc z założenia, że szkoły specjalne tylko wówczas spełnią swoje zadania funkcjonalne, jeśli pracę w nich podejmą nauczyciele zapoznani z pedagogiką specjalną i metodyką pracy z dziećmi specjalnej troski. Dlatego już w czasie swojej pracy w Ministerstwie WRiOP współdziałała w organizacji kursu dla nauczycieli dzieci upośledzonych umysłowo i trudnych do prowadzenia, a w 1921 r. pod Jej bezpośrednim kierownictwem powstał półroczny Kurs Seminaryjny Pedagogiki Specjalnej. Dotychczasowe formy kształcenia obejmowały tylko wyodrębnione działy pedagogiki specjalnej. Dlatego z inicjatywy Marii Grzegorzewskiej połączono Seminarium z Państwowym Instytutem Pediatricznym i utworzono w 1922 r. Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej. Od początku Maria Grzegorzewska objęła kierownictwo Instytutu i prowadzi go nieprzerwanie do chwili obecnej.

Tymczasowy Statut Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej, zatwierdzony 12. VII. 1922 r. przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, określił zasady organizacji i zadania Instytutu.

Z uwagi na trudności ekonomiczne w początkowym okresie rozwoju szkolnictwa kształcenie słuchaczy zamykało się „na razie” w okresie rocznym. Projektowano już wówczas dłuższy okres studiów, ale możliwości realizacji tych planów powstały dopiero po II wojnie światowej, w Polsce Ludowej.

Zaprojektowany przez Marię Grzegorzewską plan organizacji studiów przewidywał opracowanie metodyki nauczania i wychowania dzieci różnych kategorii upośledzenia — na podłożu pogłębionych wiadomości z za-

¹ Na terenie Polski przed odzyskaniem niepodległości istniało zaledwie kilka szkół i zakładów specjalnych: dla głuchych, ociemniałych, upośledzonych umysłowo i dla nieletnich przestępców.

kresu anatomii i patofizjologii, psychopatologii ogólnej i psychopatologii dziecka, socjologii wychowania, higieny szkolnej i dziedzin specjalistycznych w zależności od wyboru przez słuchaczy specjalności, np. ortofonii, kryminologii i in. Już w swym pierwszym artykule „O konieczności zorganizowania specjalnego szkolnictwa dla dzieci anormalnych”, opracowanym w Paryżu w 1918 r., a przedstawionym na zebraniu Polskiej Ligi Nauczania, zorganizowanej przez Józefę Joteyko, zarysowała Grzegorzewska założenia organizacji szkolnictwa specjalnego i kształcenia nauczycieli szkół specjalnych. Założenia te znalazły częściowo wyraz organizacyjny w statucie Instytutu.

Przy Instytucie zorganizowała bibliotekę, muzeum pedagogiki specjalnej, laboratorium psychopedagogiczne, poradnię ortofoniczną i poradnię pedagogiczną. W okresie międzywojennym w powiązaniu z Instytutem prowadzona była także szkoła ćwiczeń. Zadaniem tych placówek było gromadzenie materiałów pomocniczych dla studentów, zbieranie i upowszechnianie twórczych rozwiązań z zakresu pedagogiki specjalnej, udzielanie pomocy w pracy badawczej oraz udzielanie porad specjalistycznych w sprawach rewalidacji dzieci upośledzonych.

Podstawowe zadania Instytutu określił § 1 Statutu z 1922 r. następująco: „a) Kształcenie nauczycieli-wychowawców wszystkich tych kategorii dzieci, które nie mogą być wychowywane w szkole razem z dziećmi normalnymi, a więc nauczycieli dla dzieci głuchych, niewidomych, upośledzonych umysłowo, upośledzonych moralnie i kalekich; b) prowadzenie badań naukowych w różnych dziedzinach szkolnictwa specjalnego, a w szczególności nad ulepszaniem metod nauczania i wychowywania dzieci anormalnych; c) dalsze kształcenie nauczycieli szkół zwykłych w specjalnych kierunkach pracy, będącej zadaniem Instytutu; d) dokształcanie czynnych nauczycieli szkół specjalnych”.

Zadania te są i obecnie realizowane, ale w ciągu 42 lat istnienia Instytutu dokonały się pod kierunkiem Grzegorzewskiej zasadnicze zmiany w treści pracy uwzględniające nowoczesne osiągnięcia w zakresie pedagogiki specjalnej i nauk pomocniczych oraz twórczy wkład naukowy Marii Grzegorzewskiej i wielu wybitnych jej współpracowników, m. in. Janusza Korczaka, Jana Hellmana, Tadeusza Mayznera, Jakuba Segala, Władysława Sterlinga, Sergiusza Hessena, Witolda Łuniewskiego, Czesława Babickiego.

Rozszerzył też Instytut działalność swoją pod względem ilościowym. W pierwszym roku istnienia kształciło się w Instytucie 18 słuchaczy, w dalszych latach — w okresie międzywojennym — liczba słuchaczy sięgała czterdziestu kilku. Po drugiej wojnie światowej nastąpił bardzo znaczny wzrost ilościowy. Od 1956 r., gdy studia przedłużono do 2 lat, liczba słuchaczy doszła do 200, a na wydziale zaocznym kształci się obecnie ponad 500 nauczycieli czynnych.

Stałym dążeniem Marii Grzegorzewskiej jest kształcenie i dokształcanie nie tylko pracowników pedagogicznych, zatrudnionych w szkołach i zakładach specjalnych, ale i innych pracowników, mających bezpośredni kontakt w swej działalności zawodowej z dzieckiem specjalnej troski. Wyrazem tego są organizowane od kilku lat w porozumieniu z Ministerstwem Sprawiedliwości kursy szkolenia dla sędziów dla nieletnich. Wyrazem tego jest też zarysowana przez Marię Grzegorzewską linia rozwojowa Instytutu, zmierzająca do objęcia kształceniem w Instytucie również pracowników służby społecznej i logopedów.

Doniosłym momentem w rozwoju pedagogiki specjalnej w Polsce stał się fakt powołania w 1958 r. Katedry Pedagogiki Specjalnej przy Uniwersytecie Warszawskim. Organizację Katedry powierzyły władze uniwersyteckie prof. Marii Grzegorzewskiej. W ten sposób działalność Instytutu została powiązana z pracami uniwersytetu, a absolwentom Instytutu stworzono możliwości kontynuowania studiów i pogłębiania wiedzy w zakresie ich specjalności.

Od zarania działalności w Instytucie dążyła Maria Grzegorzewska do bliższego zespolenia absolwentów Instytutu i działaczy społecznych zainteresowanych problemem pedagogiki specjalnej z Instytutem. Dwa były zasadnicze kierunki pracy organizacyjnej, prowadzące do zrealizowania tych zamierzeń: zjazdy nauczycieli szkół specjalnych i zrzeszenie nauczycieli szkół specjalnych.

W okresie międzywojennym zorganizowała Maria Grzegorzewska dwa zjazdy nauczycieli szkół specjalnych, w których wzięli aktywny udział również przedstawiciele nauki i działacze społeczni. Pierwszy zjazd odbył się w 1925 r., drugi w 1934 r., trzeci zaś miał odbyć się w listopadzie 1939 r., ale działania wojenne przerwały prace przygotowawcze. Na zjazdach dokonano szczegółowej analizy pracy w szkołach specjalnych i opracowano wnioski w sprawie dalszego usprawnienia pracy rewalidacyjnej i doskonalenia metod pedagogiczno-terapeutycznych. Zjazdy inicjowały, pobudzały i wzmacniały twórcze działania pracowników związanych ze szkolnictwem specjalnym, przyczyniły się do zespolenia wszystkich ogniw pracy w zakresie opieki i usprawnienia dzieci i młodzieży upośledzonej.

Jednocześnie Maria Grzegorzewska dążyła do zorganizowania absolwentów Instytutu i stworzenia organu działającego nieprzerwanie.

Już w 1923 r. powstało przy Instytucie z Jej inicjatywy „Ognisko Szkolne”, skupiające byłych słuchaczy Instytutu oraz czynnych pracowników placówek szkolnictwa specjalnego. Z inicjatywy „Ogniska” VI Zjazd Delegatów Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych podjął uchwałę, powołującą związkową Sekcję Szkolnictwa Specjalnego. W dniu 1. VI. 1924 r. Sekcja uzyskała statut określający jej cele i zadania. Pierwszym przewodniczącym Sekcji została Maria Grzegorzewska i odtąd zaczy-

na się jej działalność społeczna na terenie Związku Nauczycielstwa Polskiego, kontynuowana jeszcze po drugiej wojnie światowej.

Szczególnie owocna była twórcza Jej działalność na stanowisku przewodniczącej Wydziału Pedagogicznego ZNP, który zajął się stworzeniem różnych form samokształcenia i zorganizowanego dalszego kształcenia dla nauczycieli oraz pracami teoretyczno-badawczymi i organizacyjnymi, zmierzającymi do podniesienia warunków pracy szkolnej¹.

Działalność Wydziału Pedagogicznego w obydwu tych dziedzinach była bardzo bogata i obszerna. Prace nad dalszym kształceniem nauczycieli obejmowały konferencje rejonowe, organizowanie bibliotek i czytelnictwa nauczycieli, prowadzenie Centralnej Poradni Samokształceniowej i organizowanie systematycznych kursów wakacyjnych i kursów jedno-razowych.

Dla ułatwienia zdobywania pełnych kwalifikacji nauczycielom niewykwalifikowanym — a było ich w pierwszych latach po drugiej wojnie światowej bardzo wielu — organizował Wydział Pedagogiczny kursy, a wykwalifikowanym nauczycielom ułatwiał zdobywanie wyższych kwalifikacji zawodowych przez organizowanie korespondencyjnego wyższego kursu nauczycielskiego, popołudniowych WKN-ów i instytutów pedagogicznych.

Myśl organizowania uczelni wyższej dającej możliwości doskonalenia i podnoszenia kwalifikacji zawodowych tkwiła głęboko w tradycji postępowej organizacji nauczycielskiej.

W latach 1930—1935 była Maria Grzegorzewska dyrektorem i wykładowcą w Instytucie Nauczycielskim. Zjazd absolwentów Instytutu odbyty po 30 latach wykazał olbrzymie znaczenie oddziaływań Marii Grzegorzewskiej na dalszą działalność studentów Instytutów, z których wielu przyczyniło się wybitnie do rozwoju myśli pedagogicznej i organizacji oświaty w Polsce.

W 1945 r. powstał 3-letni Instytut Pedagogiczny ZNP w Warszawie, w rok później została powołana do życia taka sama placówka we Wrocławiu, a w 1947 r. Wydział Pedagogiczny ZNP przejął Instytut Pedagogiczny w Katowicach. Możliwości studiów w Instytutach były zróżnicowane. W Instytucie warszawskim istniały, obok studiów dziennych dla nauczycieli urlopowanych, czteroletnie studia popołudniowe dla dojeżdżających, studium pięcioletnie korespondencyjne i studium dokończeniowe dla słuchaczy Instytutu przedwojennego oraz dla tych, którzy rozpoczęli studia w czasie okupacji i w obozach jeńców.

Zainteresowanie czynnych nauczycieli studiami było bardzo żywe, o czym świadczy liczba 695 słuchaczy w roku 1948.

Szeroka akcja pomocy, organizowana przez Wydział Pedagogiczny dla

¹ Maria Grzegorzewska, Jan Bartecki i Romuald Mańkowski: „Sprawozdanie z działalności Wydziału Pedagogicznego Zarządu Głównego ZNP”. *Ruch Pedagogiczny*, 1947/48, nr 3.

nauczycieli niewykwalifikowanych, miała doniosłą wartość społeczną i pedagogiczną. Przyczyniła się bowiem do stabilizacji pracowników pedagogicznych i do polepszania poziomu ich pracy w szkole. W początkach 1948 r. rozpoczęto pracę nad zorganizowaniem kursów korespondencyjnych dla niewykwalifikowanych nauczycieli szkół powszechnych i średnich oraz kursów przygotowujących do egzaminu uproszczonego na nauczycieli szkół średnich.

Jednocześnie organizował Wydział Pedagogiczny prace naukowo-badawcze za pośrednictwem komisji pracujących w ramach Wydziału Pedagogicznego. Najwyższą działalność przejawiały komisje: socjologiczna, wychowania estetycznego, komisja ustrojowa i programowa.

Zakres pracy tych komisji był bardzo obszerny. Komisja Socjologiczna rozpisała konkurs na pamiętniki nauczyciela, opracowała wskazówki do gromadzenia materiałów socjologicznych związanych z pracą szkoły w środowisku, ustaliła założenia Archiwum Socjologicznego, zajmowała się badaniem opinii nauczycieli. Działalność Komisji Wychowania Estetycznego zmierzała m. in. w kierunku „budzenia i rozwijania wśród nauczycieli czynnego stosunku do zagadnień wychowania estetycznego w zakresie sztuki — popierania i rozwijania indywidualnych zamiłowań artystycznych nauczycieli”¹.

Komisja Programowa za pośrednictwem 10 podkomisji przedmiotowych zajmowała się opracowaniem materiałów do programów nauczania i opracowaniem opinii o wydanych drukami programach.

Wydział Pedagogiczny w czasie, w którym obowiązki przewodniczącego sprawowała Maria Grzegorzewska, organizował ponadto różne, szeroko zakrojone akcje doraźne związane z całokształtem pracy nad doskonaleniem nauczycieli. W styczniu 1948 r. odbył się Ogólnopolski Zjazd Artystyczny przede wszystkim dla nauczycieli z ośrodków wiejskich, zainteresowanych zagadnieniami artystycznymi i wykazujących specjalne w tej dziedzinie uzdolnienia. Celem Zjazdu było umożliwienie zetknięcia się nauczycieli z twórcami i nowoczesnymi problemami estetyki.

Z myślą o podniesieniu poziomu literatury dziecięcej zamierzał Wydział Pedagogiczny organizować kongresy autorów, wydawców, bibliotekarzy i nauczycieli zainteresowanych tą problematyką. W czerwcu 1947 r. odbył się z inicjatywy I. Skowronkówny I Ogólnopolski Zjazd poświęcony literaturze dla dzieci i młodzieży. Na Zjeździe zorganizowana była też Międzynarodowa Wystawa Książki Dziecięcej i Młodzieżowej.

Szczególną wagę przywiązywała Maria Grzegorzewska do organizacji muzeów oświaty i wychowania. O sprawie tej pisała wielokrotnie². Obszernie uzasadniała celowość organizowania muzeów jako jednego

¹ Sprawozdanie z działalności Wydziału Pedagogicznego Zarz. Głównego ZNP,

² M. in. obszerny artykuł w *Chowaniu* — zeszyt 9/1937 r. Artykuł ten omawia op. cit., s. 265.

projekt centralnego muzeum oświaty i wychowania i muzeów powiatowych.

z bardzo istotnych kierunków pracy Wydziału Pedagogicznego ZNP w artykule „Muzeum oświaty i wychowania”¹.

Nazwa „muzeum” może stwarzać pewne nieporozumienie ze względu na analogię z instytucjami, które są właściwie składnicami rozmaitych ekspozycji. Należy zerwać z tym schematem myślowym, że muzea to duszne pomieszczenia zatłoczone różnymi obiektami, wykresami i schematami, które z czasem przekształcają się w martwą rupieciarnię.

Muzeum oświaty i wychowania — precyzuje Maria Grzegorzewska cel i zadania muzeów — musi pozyskać nową treść, musi wejść w nową fazę rozwoju, odpowiadającą jego celowi i potrzebom współczesnego życia. Winno to być ognisko żywej, nieustającej pracy, dynamiczne wychowawczo, ośrodek pracy naukowej, badawczej, a zarazem ośrodek odzwierciedlający życie kulturalne powiatu i jego potrzeby. Cała wewnętrzna struktura Muzeum winna być tak pomyślana, żeby wszystkie zjawiska życia szkolnego i oświatowego mogły być nie tylko rejestrowane, ale wyjaśniane i pokazane w całym swym dynamizmie. Ma to być instytucja kształcąca i obrazująca. Kształcąca przez metodę pracy, gromadzenie materiałów, użytkowanie ich, interpretowanie, porównywanie, zaprawianie do pracy społecznej i naukowej, wiązanie ze środowiskiem pracy i rozbudzanie dążenia do podniesienia jego wartości².

W planie i strukturze muzeów przewidywała Maria Grzegorzewska dwa poziomy pracy organizacyjnej: muzea oświaty i wychowania w każdym powiecie z biblioteką i ośrodkiem doskonalenia oraz Centralne Muzeum Oświaty i Wychowania prowadzone przez Wydział Pedagogiczny Zarządu Głównego ZNP. Komisje Naukowe Wydziału Pedagogicznego i Centralne Muzeum miały stanowić czynnik łączący wszystkie ogniwa samokształcenia i twórczej pracy terenowej.

W czasie swoich częstych i bezpośrednich kontaktów z nauczycielami i wychowawcami na zjazdach, zebraniach i konferencjach mówiła o koncepcji muzeów i zachęcała do podjęcia pracy w kierunku realizacji tych planów. W *Ruchu Pedagogicznym* ogłosiła odezwę następującej treści: do nauczycieli: „Koleżanki i Koledzy! Komu z Was nie wystarcza życie szkolne, kto łączy z tym potrzebę zaspokojenia zainteresowań na innym polu pracy, często w dziedzinie jakiegoś jednego zagadnienia związanego z wiedzą specjalną, kto łączy w sobie potrzebę szerszego oddziaływania społecznego z zamiłowaniem kolekcjonowania, gromadzenia pewnych materiałów, niech czynem swoim i wolą służenia szerszej sprawie ogólnej przyczyni się do organizowania tej nowej placówki pracy kulturalnej — powiatowych muzeów oświaty i wychowania”³.

Nie wiem, czy istnieją dane o tym, w jakim zakresie myśl organizowania powiatowych ognisk kultury pedagogicznej w postaci muzeów oświaty

¹ *Ruch Pedagogiczny*, 1947/48, nr 2, s. 140—155.

² *Ruch Pedagogiczny*, 2/47/48, s. 145.

³ Przedruk w „Wyborze pism” Marii Grzegorzewskiej PIW 1964, s. 35.

i wychowania została urzeczywistniona. Wiem jednak, że szczególnie uczniowie Marii Grzegorzewskiej z Instytutu Nauczycielskiego i Instytutu Pedagogiki Specjalnej myśl tę bardzo żywo podjęli. Również w szkołach, placówkach oświatowo-opiekuńczych i ośrodkach metodycznych powstawały ogniska realizujące w pewnym zakresie założenia muzeów oświatowych.

Niemal od początku działalności społecznej dążyła Maria Grzegorzewska do stworzenia organów, które przyczyniłyby się do szerzenia myśli pedagogicznej. Z Jej inicjatywy zatwierdził w 1934 r. Wydział Wychowawczy Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych Statut Sekcji Szkolnictwa Specjalnego. Statut ten przewidywał wydanie czasopisma dla nauczycieli szkół specjalnych.

W ostatnim kwartale 1924 r. ukazał się pod redakcją Marii Grzegorzewskiej pierwszy numer *Szkoły Specjalnej*, kwartalnika poświęconego „sprawom wychowania i nauczania anormalnych, organu Sekcji Szkolnictwa Specjalnego Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Pedagogicznych”. Założenia programowe określiła następująco: Szkoła Specjalna ma służyć „rozwojowi metod nauczania i wychowania anormalnych jak i założeniom samokształceniowym nauczycieli szkół specjalnych. Szkoła Specjalna winna być jednym z terenów wymiany myśli, czerpania wiadomości w dziedzinie naukowej, organizacyjnej i metodologicznej tego szkolnictwa oraz zbliżenia intelektualnego rozsianych po całym kraju Kolegów i Koleżanek”. Redakcję *Szkoły Specjalnej* prowadzi Maria Grzegorzewska do chwili obecnej. Ogłosiła na łamach tego czasopisma wiele artykułów z różnych dziedzin pedagogiki specjalnej, a szczególnie starała się wyjaśnić wartość opracowanej przez Nią metody ośrodków pracy i wskazać sposoby praktycznego stosowania jej.

W okresie pracy społecznej w Związku Nauczycielstwa Polskiego redagowała *Ruch Pedagogiczny* i przez niedługi okres *Archiwum Pedagogiczne*. Blisko współpracowała z *Pracą Szkolną*, wydawnictwem Wydziału Pedagogicznego ZNP, poświęconym teorii wychowania i praktyce szkolnej, oraz z redakcją *Biuletynu Konferencji Rejonowych*, dwumiesięcznika wydawanego od roku szkolnego 1947/48.

Działalność Marii Grzegorzewskiej w Wydziale Pedagogicznym ZNP dowodzi, że Jej praca społeczna nie zamykała się w kręgu problematyki pedagogiki specjalnej. „Pragniemy, żeby wszyscy zawsze pracowali głową i sercem w poczuciu odpowiedzialności za jutro życia człowieka — od tego przecież zależy właśnie wartość życia danej jednostki, a więc i wartość jej pracy” — tak pisała w listach do wszystkich młodych nauczycieli¹.

Zawsze jednak, mimo że „tak zawsze kochała to, co normalne, piękne, harmonijne”, wracała, żeby „zająć się tym, co kalekie”. Głęboki humani-

¹ „Listy do Młodego Nauczyciela”, t. III/s. 4.

taryzm skłaniający Ją do organizowania wszechstronnej pomocy dzieciom rosnącym na marginesie życia, zaniedbanym i upośledzonym, a przez to najbardziej potrzebującym pomocy — był i jest niezmiennie zasadniczym źródłem niewyczerpanego dynamizmu Jej pracy.

Działalność społeczna i organizacyjna Marii Grzegorzewskiej wskazuje wyraźnie, że daleka była od postawy „sentymentalnej tkliwości i rozrzewnienia na widok kalectwa”¹. Słuchaczom swoim stale wskazuje, że głębokie odczucie potrzeby dziecka upośledzonego i gotowość przyjścia mu z pomocą powinno rodzić poczucie odpowiedzialności społecznej i wyzwalać racjonalne, trzeźwe, bo tylko wtedy skuteczne działanie organizacyjne i społeczne.

¹ Wybór pism. s. 38.

W 75-LECIE URODZIN MARII GRZEGORZEWSKIEJ

Maria Grzegorzewska ma nie tylko wybitne zasługi około rozwoju pedagogiki i szkolnictwa specjalnego w naszym kraju, ale może również stanąć w szeregu najlepszych znawców zagadnień kształcenia nauczycieli. Przez wiele lat prowadziła badania nad osobowością nauczyciela, jeżdżąc po miasteczkach i wsiach, by prowadzić obserwacje pracy nauczyciela, jego oddziaływania na środowisko i stosunku otoczenia społecznego do niego. Jest wielką stratą dla nauki, że te materiały przez wiele lat tak mozolnie gromadzone spłonęły w czasie powstania warszawskiego i nie doczekały się opracowania. Zachowało się tylko kilka artykułów¹ i nawiązujące do tego materiału popularne „Listy do Młodego Nauczyciela”, pisane bezpośrednio po wojnie i adresowane do młodych, często niekwalifikowanych ludzi, zasilających wówczas kadrę nauczycielską i wyrównujących szczyrby zadane w jej szeregach przez okupanta.

Maria Grzegorzewska jest nie tylko wybitnym teoretykiem zagadnień kształcenia nauczycieli, ale i utalentowanym praktykiem. Stosunkowo mało znana jest jej działalność na stanowisku dyrektora Państwowego Instytutu Nauczycielskiego w latach 1932—1937, w którym realizowała zupełnie oryginalną koncepcję doskonalenia nauczycieli. Żywoć Instytutu, działającego według tej koncepcji pod jej kierownictwem, był krótki, myślę jednak, że nie pozostał bez wpływu na ówczesne pokolenie nauczycielskie, chociaż ukończyło go zaledwo 200 nauczycieli.

Była to uczelnia jedyna tego typu w Polsce, dla której nie mogę znaleźć odpowiednika ani w ówczesnym, ani w dzisiejszym świecie. Przybywali do Instytutu młodzi nauczyciele już z dość dużym doświadczeniem pedagogicznym, często z nie byle jakim czytaniem, z których każdy był już określoną indywidualnością.

Instytut postawił sobie za zadanie „przekrystalizowanie osobowości” słuchaczy przez ukierunkowanie ich pracy na wychowanie człowieka uspołecznionego, na wytyczanie społeczeństwu dróg kulturalnego rozwoju, na służbę społeczną. Aby do tej roli przygotować, usiłował pogłębić intelekt i zharmonizować pogląd na świat słuchaczy.

Zgodnie z tym w programie Instytutu wyodrębnić można było trzy grupy przedmiotów wzajemnie się wiążących: 1) przedmioty dające ogólne podstawy naukowe, jak wybrane zagadnienia z filozofii, psychologii, socjologii, ekonomii i prawa, higieny społecznej, monograficzne seminaRIA pedagogiczne, 2) przedmioty wiążące się z praktyką nauczania, wychowa-

¹ Nauczyciel w chwili obecnej. *Ruch Pedagogiczny*, 1933/34, nr 3.

Przygotowanie nauczycieli do zadań w chwili obecnej. *Chowanna*, 1937, nr 9.

Znaczenie wychowawcze osobowości nauczyciela. *Chowanna* 1938, nr 5.

Nauczyciel niewidomy, jego przygotowanie i wartości pracy w szkole dla niewidomych. *Szkola Specjalna* 1937/38, nr 1.

nia, administrowania i kierowania, 3) przedmioty wprowadzające w zagadnienia estetyki, jak kultura żywego słowa, historia sztuk plastycznych, historia muzyki itp. Teoria była znakomicie powiązana z praktyką, bo obok wykładów i seminariów szeroko stosowane były wyjazdy do szkół eksperymentalnych, do placówek opieki społecznej, do zakładów pracy, na wystawy obrazów, na koncerty filharmoniczne.

Spotkałem się u ludzi postronnych z zarzutem, że było to wykształcenie eklektyczne. Nie może być większego nieporozumienia. To prawda, że PIN nie kształcił wąskich specjalistów, jak to czynią inne uczelnie wyższe. Podnosił kwalifikacje nauczycieli szkół powszechnych, rozszerzając ich horyzont myślowy, horyzont ich doznań psychicznych i doświadczeń zgodnie z założeniem koncepcji Instytutu, że działanie nauczyciela stanie się tym skuteczniejsze, im wszechstronniejsze będzie jego wykształcenie. Było coś bardzo nowoczesnego w tej koncepcji kształcenia, przekraczającego ówczesne poglądy na kształcenie nauczycieli. We współczesnej literaturze światowej spotykamy często wzmianki o bankructwie dawnego ideału kształcenia, wyposażającego nauczyciela jedynie w wiedzę i umiejętności pedagogiczne, oraz o potrzebie takiego programu kształcenia, który pomógłby rozumieć dokonujące się przemiany społeczne. Trzeba powiedzieć, że PIN wszedł na tę drogę już 30 lat temu.

Maria Grzegorzewska potrafiła z Instytutem związać i wybitnych uczonych, i znakomych praktyków. Wystarczy, że wspomnę nazwiska Stefana Baleya, Stefana Czarnowskiego, Henryka Elzenberga, Janusza Korczaka, Adama Cygielstrajcha, Stefana Rudniańskiego, Władysława Radwana, Heleny Radlińskiej, Juliusza Starzyńskiego, Neli Samotyhowej, Jerzego Zawieyskiego. Ale obok nich w Instytucie prowadziło wykłady gościnne wielu wybitnych przedstawicieli ówczesnego świata naukowego.

Było coś fascynującego w ówczesnej atmosferze Warszawy, w której ścierały się różne poglądy naukowe i polityczne. Prowokowało to dyskusję, która z sal seminarijnych przenosiła się w zacisze prywatnego życia. Zmuszało to do czytania i przemyślenia wielu kwestii. Trzeba było znaleźć swoje miejsce w ówczesnym rozbitym świecie. Nikt tego miejsca nie wskazywał, trzeba było je znaleźć wysiłkiem własnej pracy myślowej.

Diskusje te zaostrzały krytycyzm, zmuszały do ważenia każdego argumentu. Sprzyjało to rozbudzaniu czynnych zainteresowań naukowych. Nieprzeciętny był też dorobek naukowy Instytutu w tych kilku latach istnienia. To przecież w PIN z inicjatywy Grzegorzewskiej podjęto pierwsze w Polsce badania nad współpracą szkoły z domem, nad dojrzałością szkolną dzieci, nad współpracą grona nauczycielskiego, nad tym zagadnieniem tak ważnym, a nie podjętym ponownie do dzisiaj. Były prowadzone badania nad wpływem środowiska na rozwój i wychowanie dzieci, ale i nad rolą szkoły w przekształcaniu środowiska, nad wpływem bezrobocia na wychowanie dzieci, nad drugorocznością, nad

rozwojem mowy dzieci. Jest ogromną stratą, że tylko część tych prac ukażała się drukiem i że większość z nich wraz z archiwum Instytutu spłonęła w czasie działań wojennych.

Trudno mówić o pracy Instytutu z pominięciem atmosfery, która tej pracy towarzyszyła. Charakteryzowała się dużą swobodą i poszanowaniem każdej indywidualności. Każdy słuchacz mógł iść własną drogą, rozwijać własne zainteresowania, studiować problemy, które go nurtowały. Było to możliwe, ponieważ w Instytucie nie obowiązywały żadne egzaminy przejściowe z określonymi z góry lekturami. Istniały inne metody sprawdzania postępów: referaty, udział w dyskusji, rozmowy z Marią Grzegorzewską, praca dyplomowa wreszcie. Mimo tej swobody istniała nadzwyczajna dyscyplina. Nie do pomyslenia były nieusprawiedliwione absencje czy spóźnienia, nieprzygotowanie się do podjętych obowiązków. Myślę, że na tę wysoką dyscyplinę wpływała nie tylko świadomość słuchaczy, którzy chcieli z jak największą dla siebie korzyścią zaspokoić głód wiedzy, ale przede wszystkim stosunek Grzegorzewskiej i wykładowców do słuchaczy, stosunek, który wyrażał szacunek, wielkie zaufanie oraz wiarę w słuszność ideałów, które realizowali w tej swoistej koncepcji kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Nie wypadało po prostu zawieść tego zaufania.

Pracowało się dużo. Aż wierzyć się nie chce dziś, że w ciągu krótkiego okresu 2-letnich studiów przy wymiarze około 36 godzin zajęć dydaktycznych w tygodniu przestudiowano stosunkowo dużo książek, napisano po kilka referatów i skończono studia wraz ze złożeniem pracy dyplomowej.

Poszukiwanie prawdy, krytyczny stosunek do źródeł informacji i do własnych prac nie pozostały bez wpływu na poglądy polityczne słuchaczy. W czasie studiów dokonywała się radykalizacja tych poglądów. Nawet u kolegów, którzy przyszli do Instytutu z poglądami konserwatywnymi, te zmiany prędej czy później się dokonywały. Trudno mi powiedzieć, w jakim stopniu wpłynęły na to wykładowcy. Wprawdzie prof. Czarnowski wprowadzał do swoich wykładów metodę materializmu historycznego, jednak uczelnia marksistowską nie była. Myślę, że pewien wpływ na radykalizację poglądów słuchaczy mogły wywrzeć uwrażliwienie ich na krzywdę ludzką i budzenie postaw zmierzających do przekształcenia środowiska, w którym szkoła pracuje. Dyskusji politycznych zasadniczo na seminariach się nie prowadziło, nie można jej jednak było uniknąć poza zajęciami w Instytucie. Były to lata zaostrej się w kraju walki klas i rozpoczynającego się flirtu Becka z Hitlerem. Trzeba było odpowiedzieć sobie na pytanie, jakie będzie jutro Polski.

W atmosferze PIN było coś, co wyzwalało najlepsze siły człowieka. W atmosferze tej krzewiła się wzajemna życzliwość, choć nie była ona pozbawiona krytyki. Pobudzała ona do wzajemnej pomocy, dodawała sił do pracy, wyzwalała chęci jak najlepszej służby szkole polskiej i swojemu

narodowi. Liczył się tu każdy człowiek, każde dziecko, którym trzeba się zająć.

Atmosfera ta promieniowała z postaci Marii Grzegorzewskiej i wykładowców. Kiedyś pani Grzegorzewska wybierała się za granicę, bodaj do Pragi czeskiej z wykładami. W tym czasie przyszło do niej zaproszenie, by zechciała jako prelegentka wziąć udział w kursie nauczycielskim w pewnym kresowym powiecie, z dala od małych nawet środowisk kulturalnych. Nie zawahała się ani na chwilę. Odwołała wyjazd za granicę, bo podanie życzliwej dłoni i pomocy nauczycielom wiejskim uznała za zadanie najważniejsze.

Ten głęboki humanizm, który cechował atmosferę i pracę PIN, tak mocno podkreślany przez jego założycielkę, pozostawał w wyraźnej sprzeczności z narastającymi siłami faszystów. Swoboda wypowiedzenia się, wszechstronność zainteresowań, wrażliwość społeczna wydawały się też pozostawać w sprzeczności z narastającymi w ówczesnej Polsce tendencjami faszystującymi. Dyscyplina oparta na wzajemnym zaufaniu i na głębokiej wierze w człowieka nie była zgodna z dyscypliną, którą usiłowali krajowi narzucić Kostkowie Biernacy i Kordianowie Zamorscy. Instytut wydawał się wówczas słuchaczom spokojną i szczęśliwą oazą w ówczesnym świecie, w którym namiętności zaczęły brać górę nad rozważą. Nie wiedzieli, że dzięki tej niby spokojnej atmosferze wzbierały i gotowały się w nich siły, które pozwoliły przetrwać i pokonać najgorsze, co kiedykolwiek w dziejach może spotkać naród.

Tę sprzeczność, jaka istniała między systemem kształcenia PIN a oficjalną polityką, dostrzegły wreszcie i same władze oświatowe. Maria Grzegorzewska została odwołana ze stanowiska dyrektora, a w ślad za tym dorobek jej na tym odcinku został zaprzeczony.

Tych kilka lat istnienia nie minęło jednak bez śladu i w jakiś sposób zażyło na ówczesnym pokoleniu. Wyszły z uczelni tej umysły niezależne i twórcze, wywierające wpływ na swoje otoczenie. Można wymienić inicjatorów nowych metod wychowania i nauczania, działaczy społecznych i związkowych, pracowników nauki.

Po 30 latach najwyższy czas, by ocenić, czym był PIN. Uczelnia ta była niewątpliwie oryginalnym polskim dorobkiem w dziedzinie kształcenia nauczycieli, nie miała ona odpowiednika w świecie.

Nie była to uczelnia masowa. Jedynie nieliczni wybrani mieli szczęście w niej się kształcić. A przy tym była to uczelnia daleka od jakiegokolwiek elitaryzmu. Jej absolwenci wracali na swoje dawne stanowiska, pogłębiwszy swą osobowość szerzyli kulturę pedagogiczną wśród najbliższego otoczenia nauczycielskiego, a działając w swym środowisku usiłowali je przekształcić, podnosząc poziom jego życia. Był więc Instytut szkołą wiodącą w najlepszym tego słowa znaczeniu. Miał słuchaczy niewiele, ale poprzez nich promieniował na cały kraj.

PIN był uczelnią niewątpliwie pionierską — uczył przecież nie tylko przystosowania się do zastanych warunków życia, ale wskazywał na nieustanny rozwój człowieka, który dokonywać się może tylko przez działania kształtujące otaczające życie. Był więc szkołą przygotowującą do przyszłości.

Był też Instytut uczelnią wybitnie humanistyczną, co wyrażało się nie tyle w treściach nauczania, ile w kształceniu najgłębszych wartości ludzkich.

I chociaż obcy atmosferze PIN był wszelki nacjonalizm i szowinizm, a może właśnie dlatego, był uczelnią na wskroś polską. Była w nim zadziwiająca zgodność z najlepszymi tradycjami szkolnictwa polskiego. Były przecież w przeszłości naszej szkoły postępowe, wykuwające narodowi nowe drogi, które pozostawały w sprzeczności z zastanym życiem, i przygotowywały swych wychowanków dla nowej i jaśniejszej przyszłości.

CZAS WOLNY MŁODYCH NAUCZYCIELI WIEJSKICH

Jednym z czołowych problemów pedagogicznych współczesności jest sprawa wolnego czasu człowieka i jego prawidłowego wykorzystania. Problem ten zrodził się na tle szybkiego tempa rozwoju ekonomicznego współczesnych społeczeństw. Procesom industrializacji, urbanizacji i modernizacji produkcji towarzyszy skracanie czasu pracy człowieka. Poprzez ustawowe ograniczanie dnia roboczego, zakaz zatrudniania nieletnich, zabezpieczanie ludziom prawa do urlopów wypoczynkowych, doskonalenie systemu zaopatrzenia emerytalnego, usprawnianie komunikacji i zaopatrzenia itp. rośnie nie tylko ilość czasu wolnego społeczeństwa jako całości, ale także poszczególnych jednostek. Tendencja ta jest widoczna we wszystkich środowiskach społecznych.

Skracanie czasu pracy staje się dla jednych dobrodziejstwem, źródłem radości i uszlachetniających przeżyć, umożliwiając im realizację osobistych aspiracji życiowych. U innych powoduje powstawanie uczucia nudy, sprzyjającej wyzwalaniu niskich tendencji i skłonności.

Oba zjawiska doprowadziły do przewyciężenia poglądu, że sposób wykorzystania czasu wolnego jest tylko prywatną sprawą każdego człowieka. B. Suchodolski, uzasadniając konieczność społecznego wpływania na sposób wykorzystania czasu wolnego, stwierdza między innymi: „W okresie czasu wolnego od pracy tworzą się w osobowości ludzkiej szczególnie ważne składniki, kształtuje się postawa społeczna, nawet sposób, w jaki człowiek pracuje, zależy w dużym stopniu od tego, jak wykorzystuje on czas wolny od pracy. Czas wolny od pracy ma również wielkie znaczenie dla wewnętrznego życia człowieka. Jego przeżycia osobiste, jego postawa wobec bliższych i dalszych ludzi, jego wyobrażenia i uczucia kształtują się w tym właśnie czasie — dobrze lub źle”¹.

Zrozumienie znaczenia czasu wolnego w życiu jednostki i społeczeństwa stało się bodźcem do naukowego opracowania różnych jego aspektów: fizjologicznego, psychologicznego, socjologicznego i pedagogicznego. Z badań i opracowań rodzi się „pedagogika czasu wolnego”, zwana też „pedagogiką wczasów”.

Teoretycy opracowujący zagadnienie „czasu wolnego” podkreślają, iż pojęcia tego nie można utożsamiać z „czasem wolnym od pracy”.

„Czas wolny — stwierdza jeden z nich — oznacza ten odcinek budżetu czasu, który nie służy ani pracy zawodowej, ani dodatkowym zajęciom zarobkowym, ani spełnianiu obowiązków rodzinnych, społecznych, domowych, ani zaspokajaniu potrzeb biologicznych i porządkowych (sen, jedzenie, zabiegi higieniczne), słowem — który pozostaje do swobodnej dy-

¹ B. Suchodolski: „Współczesne problemy wychowania estetycznego”. *Kwartalnik Pedagogiczny* nr 1(11), 1959, s. 7.

spoczynku jednostki”¹. Dla tak rozumianego czasu wolnego, wypełnionego odpowiednimi treściami, proponuje się za prof. A. Kryńskim przyjęcie określenia „wczasy”, jako odpowiednika francuskiego „loisir”, angielskiego „leisure” i rosyjskiego „odtych”².

Wczasy spełniają w życiu człowieka wiele funkcji. Najczęściej wyróżnia się trzy podstawowe: odpoczynek, rozrywkę i pracę nad sobą³.

O tym, jaka funkcja dominuje we wczasach konkretnego człowieka, decyduje wiele czynników. Wśród czynników determinujących sposób wczasowania wymienia się między innymi: wiek, potrzeby organizmu, rodzaj zmęczenia, stan psychiczny człowieka, zainteresowania i zamiłowania, tradycje kulturalne, czas, dostępność urządzeń służących wczasowaniu itp.

Dysponowanie dostateczną ilością czasu wolnego i jego prawidłowe wykorzystanie to problemy szczególnie ważne w tych zawodach, które wymagają stałego rozszerzania horyzontów umysłowych, podnoszenia osobistej kultury, wzbogacania własnej osobowości, a także kompensowania zmęczenia wywołanego specyficznym procesem pracy. Do takich należy między innymi zawód nauczycielski.

Ponieważ ZNP zmierza między innymi do zapewnienia nauczycielom możliwie korzystnych proporcji między czasem pracy zawodowej i czasem wolnym oraz w miarę możliwości wpływa na sposób wczasowania swych członków, zagadnienie czasu wolnego stało się także przedmiotem zainteresowania instancji związkowych.

Potrzeby ZNP w tym zakresie były bezpośrednią przyczyną zorganizowania między innymi badań ankietowych. Z uwagi jednak na trudności związane z przeprowadzaniem szerokich i wszechstronnych badań ograniczyliśmy się jedynie do zebrania materiałów dotyczących młodych nauczycieli wiejskich, stanowiących jedną z największych grup pedagogicznych pracowników oświaty. Staraliśmy się uzyskać informacje o rozmiarach czasu wolnego młodych nauczycieli wiejskich i sposobach jego wykorzystania.

Badaniami objęto 723 młodych nauczycieli przebywających w roku 1961 na obozie szkoleniowo-wypoczynkowym ZMW w Sopocie. 97,5% badanych pracowało w szkołach wiejskich, a 4,3% w osadach i miasteczkach. Byli wśród nich reprezentanci wszystkich województw. Liczniej reprezentowane były województwa typowo rolnicze, o znacznej przewadze ludności wiejskiej. W tych województwach nauczyciele spełniają różne funkcje społeczno-pedagogiczne, a także napotykają znaczne trudności w prawidłowym wykorzystaniu czasu wolnego. Proporcje między ilością kobiet

¹ A. Kamiński: „Problematyka społeczno-wychowawcza odpoczynku i rozrywki”. *Biuletyn Centralnej Poradni Amatorskiego Ruchu Artystycznego*. Warszawa 1963, s. 39.

² K. Wojciechowski: „Znaczenie wychowawcze i zdrowotne wczasów”. *Pedagogika dorosłych*. PZWS, Warszawa 1962, s. 550.

³ A. Kamiński: „Problematyka społeczno-wychowawcza odpoczynku i rozrywki”. *Biuletyn CPARA*. Warszawa 1963, s. 39.

i mężczyzn odbiegały nieco od proporcji ukształtowanych w zawodzie nauczycielskim, ponieważ 78% uczestników ankiety stanowiły kobiety. 57% badanych stanowili nauczyciele o stażu do lat 3, 33,3% — od 4 do 9 lat i 9,7% — powyżej 9 lat. 78,3% badanych posiadało średnie wykształcenie pedagogiczne, 12,7% wykształcenie w zakresie SN, a 8,2% — wykształcenie wyższe. Proporcje w dziedzinie wykształcenia nauczycieli objętych ankietą odpowiadały w przybliżeniu ówczesnym proporcjom występującym na terenach województw o przewadze ludności wiejskiej. Badaniem objęto więc przeciętnych młodych nauczycieli wiejskich.

I. Budżet czasu młodych nauczycieli wiejskich

Z różnych kategorii czasu uwzględniono w badaniach przede wszystkim czas pracy zawodowej oraz czas pozostający do swobodnego, dowolnego dysponowania, czyli tzw. „czas wolny”.

Nie brano pod uwagę czasu przeznaczanego na różnorodne domowe zajęcia higieniczno-gospodarcze, starając się jedynie poznać rodzaje czynności wykonywanych samodzielnie przez młodych nauczycieli.

Najbardziej istotną pozycję w budżecie czasu nauczyciela stanowią godziny pracy zawodowej. Ich liczba zależy od tygodniowego wymiaru obowiązkowych godzin pracy w szkole, od ilości godzin nadliczbowych, od czynności dodatkowych nauczyciela oraz od czasu przeznaczanego na przygotowanie się do zajęć lekcyjnych. Inne zawodowe czynności nauczyciela nie wpływają w zasadniczy sposób na czas jego pracy zawodowej.

Tygodniowy wymiar godzin pracy młodych nauczycieli w szkole ilustruje tabela 1.

Tabela 1

Tygodniowy wymiar pracy w szkole	Ilość badanych	% badanych
do 26 godzin	68	9,4
od 27 do 28 godzin	47	6,5
od 29 do 30 godzin	85	11,8
od 31 do 32 godzin	81	11,2
od 33 do 36 godzin	255	35,4
ponad 36 godzin	154	21,3
brak odpowiedzi	33	4,6

Statystyczne ujęcie tygodniowego wymiaru godzin pracy w szkole wykazuje, że młodzi nauczyciele wiejscy w roku szkolnym 1960/61 byli obciążeni znaczną ilością godzin nadliczbowych.

Zaledwie 9,4% pracowało w granicach obowiązującego tygodniowego wymiaru godzin nauczania, 86% nauczycieli posiadało godziny nadliczbowe, a w tym 23% — od 3 do 6 godzin, 35,4% od 7 do 10 godzin, a 21,3%

ponad 10 godzin nadliczbowych. 67,9% młodych nauczycieli pracowało ponad 5 godzin i 21,3% ponad 6 godzin na dobę.

Przeciętnie na nauczyciela przypadały tygodniowo 32,8 godziny zajęć w szkole. Poza tym 21,7% badanych nauczycieli posiadało dodatkowe zajęcia poza szkołą, a z tych — 14,3% w organizacjach i instytucjach oświatowo-kulturalnych.

Porównanie tygodniowego wymiaru godzin pracy w szkole ze strukturą stażu zawodowego badanych wykazuje, że nauczyciele o stażu pracy od 3 lat (stanowiący 57% badanych) byli obciążeni znaczną ilością godzin nadliczbowych.

Ten wysoki tygodniowy wymiar godzin pracy był odbiciem trudności kadrowych w szkolnictwie, a także specyficznej sytuacji szkół wiejskich. Wiele z nich to szkoły małe, o ilości godzin nadliczbowych często nie pozwalającej na zatrudnienie dodatkowego nauczyciela¹.

Jak już stwierdziliśmy, do pracy zawodowej nauczycieli wliczamy także przygotowanie się do zajęć lekcyjnych. Tygodniowy wymiar godzin przeznaczonych przez badanych nauczycieli na czynności przygotowawcze do pracy pedagogicznej w szkole ilustruje tabela 2.

Tabela 2

Przeznacza tygodniowo godzin na przygotowanie się do zajęć	Ilość badanych	% badanych
do 6 godzin	145	20,1
od 7 do 9 godzin	66	9,1
od 10 do 12 godzin	201	27,8
ponad 12 godzin	273	37,8
brak odpowiedzi	38	5,3

W tym zakresie zarysowują się wśród młodych nauczycieli widoczne dysproporcje. 20,1% poświęcało tygodniowo na prace przygotowawcze do zajęć w szkole zaledwie do 6 godzin, a 27,8% ponad 12 godzin².

Ankietowany nauczyciel przeznaczał przeciętnie na te prace około 10,9 godziny tygodniowo. Stanowi to w przybliżeniu 1/3 tygodniowego czasu bezpośredniej pracy w szkole, przypadającego na każdego z badanych nauczycieli.

Biorąc pod uwagę małe doświadczenie pedagogiczne badanej grupy nauczycieli należałoby uznać, iż za mało czasu przeznaczali oni na tak istotne

¹ Rocznik Statystyczny z roku 1963 informuje, że szkoły podstawowe zatrudniające do 3 nauczycieli stanowią 33,5% wszystkich szkół oraz 39,1% szkół podstawowych na wsi. Str. 363 Tab. 11 (485). Na 273 uczestników ankiety 448 pracowało w szkołach zatrudniających do 5 nauczycieli.

² Dla wyjaśnienia przyczyn tych dysproporcji należałoby rozszerzyć zakres przeprowadzonych badań oraz uzupełnić je wywiadami lub bezpośrednimi obserwacjami.

czynności, jakie wiążą się z przygotowaniem do codziennych zajęć dydaktycznych.

Szczególne zastrzeżenia budzić musi ta grupa nauczycieli, która przeznaczająca na ten cel tylko do 6 godzin tygodniowo, słabe przygotowanie się do zajęć lekcyjnych jest bowiem jedną z istotnych przyczyn niskiej efektywności nauczania.

Po zsumowaniu obu składników czasu pracy zawodowej okazuje się, że każdy z badanych nauczycieli pracował zawodowo przeciętnie 43,2 godziny tygodniowo. Jest to wymiar wyższy od ustawowego czasu pracy urzędnika państwowego.

Na bilans czasu młodego nauczyciela wiejskiego w dużym stopniu wpływają warunki życia na wsi. Nie korzysta on najczęściej z tych udogodnień, do których przyzwyczaili się mieszkańcy miast. Znaczna liczba badanych nauczycieli wykonuje różnorodne prace gospodarcze i domowe. Niektóre rodzaje tych prac ilustruje tabela 3.

Tabela 3

Wykonywane prace domowe i gospodarcze	Kobiety		Mężczyźni		Razem	
	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%
Sprząta	460	81,4	64	40,5	524	72,5
Pierze	423	74,9	30	18,9	453	62,7
Dokonyuje zakupów	403	71,3	73	46,2	476	65,8
Wykonuje wszystkie prace domowe	306	54,2	37	23,4	343	47,4
Pracuje w ogrodzie	139	24,6	45	28,5	184	25,4
Opiekuje się dziećmi	57	10,1	22	13,9	79	10,9
Pracuje w gospodarstwie rolnym	47	8,3	22	13,0	69	9,5
Nie wykonuje żadnych prac	18	3,2	20	12,6	38	5,2
Brak odpowiedzi	18	3,2	9	5,7	27	3,7

Ogromna większość badanych, jak to wynika z powyższej tabeli, jest obciążona różnorodnymi zajęciami domowymi.

Część z wymienionych prac uznaje się powszechnie nie tylko za ciężkie, ale i za czasochłonne, jak np. pranie, praca w gospodarstwie rolnym itp. Inne, choć wyglądają na pozór dosyć niewinnie, np. dokonywanie zakupów, sprawiają młodym nauczycielom wiele trudności.

54,2% uczestników ankiety sygnalizowało trudności w zaopatrywaniu się w artykuły pierwszej potrzeby, głównie z powodu braku w sklepach wiejskich odpowiedniego asortymentu towarów.

Większość badanych napotyka trudności w korzystaniu z usług miejskich placówek handlowych, gdyż 70% mieszka w odległości ponad 11 km od miasta powiatowego, a część pracuje we wsiach odległych od przystanków PKS i stacji PKP.

Do pozytywnych zjawisk można zaliczyć małe zaangażowanie młodych nauczycieli do prac we własnych gospodarstwach rolnych.

Znaczne dysproporcje obserwujemy w obciążeniu pracami gospodarczo-domowymi mężczyzn i kobiet. Nauczycielki wykonują przeciętnie dwukrotnie więcej czynności gospodarczo-domowych niż nauczyciele. Sytuacja taka ogranicza z pewnością wydatnie czas wolny kobiet.

Nauczyciele ci są również poważnie zaangażowani w pracę społeczno-oświatową w środowisku¹.

Za czas wolny uznajemy ten odcinek czasu, który pozostaje do swobodnej dyspozycji człowieka².

Między czasem pracy zawodowej i czasem wolnym istnieje stosunek proporcjonalności odwrotnej. Kiedy maleje czas pracy zawodowej, odpowiednio rośnie czas wolny i odwrotnie. Przy znacznym obciążeniu młodych nauczycieli obowiązkami zawodowymi, społecznymi i domowymi należy oczekiwać, że ich czas wolny będzie niewielki. Tezę taką potwierdzają wypowiedzi badanych.

Na pytanie, czy dysponują „czasem wolnym”, pozytywnie odpowiada 534 badanych, tj. 73,9%, a negatywnie — 102, czyli 14,1%. 12% badanych nie dało żadnej odpowiedzi. Należy przy tym zaznaczyć, że na pytanie to odpowiedziało pozytywnie 77,5% nauczycieli samotnych (w tym 76,6% kobiet i 82% mężczyzn), a z pozostających w związku małżeńskim tylko 58,6% (62,2% kobiet i 53,4% mężczyzn).

Obowiązki rodzinne poważnie absorbują więc nauczycieli i znacznie ograniczają ich czas wolny.

Dokładniejsza analiza ilościowa wolnego czasu badanych nauczycieli wykazuje kilka ciekawych prawidłowości.

Większość nauczycieli stwierdzających posiadanie czasu wolnego nie ma go wiele. Czas wolny 42,1% tych nauczycieli sięga do 12, a 20,8% od 13 do 18 godzin tygodniowo. Czasem powyżej 18 godzin dysponuje zaledwie 23,9% badanych.

Mężczyźni dysponują większą ilością czasu wolnego niż kobiety. Czasem wolnym w granicach do 12 godzin tygodniowo dysponuje 46,3% nauczycielek i 33,6% nauczycieli, natomiast powyżej 12 godzin tygodniowo — 45,9% kobiet i 56,6% mężczyzn.

Dysproporcje te są znacznie ostrzejsze między nauczycielami samotnymi i żonatymi. Żonaci mają znacznie mniej czasu do swobodnego wykorzystania niż ich koledzy nieżonaci.

Czasem wolnym do 12 godzin tygodniowo dysponuje 41,4% nauczycieli samotnych i 55,9 żonatyh, a powyżej 12 godzin — 50,4% samotnych i tylko 35,4% pozostających w związku małżeńskim.

¹ H. Witkowska: „O społecznej roli nauczyciela”, *Nauczyciel, Szkoła, Środowisko*, Biuletyn Wyd. Pedagogicznego ZG ZNP. Warszawa 1963, nr 7/26, s. 67.

² A. Kamiński: „Problematyka społeczno-wychowawcza odpoczynku i rozrywki”. *Biuletyn CPARA*, Warszawa 1953, s. 39.

Oznacza to, że nauczycielki, a także nauczyciele i nauczycielki pozostający w związku małżeńskim są znacznie bardziej obciążeni różnymi obowiązkami niż pozostałe grupy pedagogów. Prawidłowość tę w skali masowej potwierdza na każdym kroku życie.

Nasze wypowiedzi ankietowe wykazały, że budżet czasowy młodego nauczyciela wiejskiego w roku 1961 kształtował się niepomysłnie.

Znaczną pozycję stanowił w nim czas pracy zawodowej, a stosunkowo małą — czas wolny. W praktyce oznacza to, że młodzi nauczyciele wiejscy nie dysponują dostateczną ilością czasu na pracę nad sobą, na zaspokajanie swoich zainteresowań i zamiłowań, na rozrywkę i aktywny wypoczynek. Stan taki nie może sprzyjać ich rozwojowi intelektualnemu i kulturalnemu, a także dojrzewaniu społeczno-pedagogicznemu.

II. Treści czasu wolnego młodych nauczycieli

Pytanie dotyczące sposobu wykorzystania czasu wolnego spotkało się z powszechnym zainteresowaniem. Uczestnicy ankiety wskazywali, jak najczęściej spędzają czas wolny. Wypowiedzi uczestników w ujęciu statystycznym charakteryzuje tabela 4.

Tabela 4

Wykorzystują czas najczęściej na:	Nauczyciele razem		Kobiety		Mężczyźni	
	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%
Czytanie z książek lub czasopism	641	88,7	517	91,5	124	78,5
Stuchanie radia, oglądanie telewizji	502	69,4	390	69,0	112	70,8
Praca społeczna	397	54,9	303	53,6	94	59,5
Oglądanie filmów	370	51,2	293	51,9	77	48,7
Dokształcanie się	303	41,9	217	38,4	86	54,4
Zabawa, rozrywka ¹	220	30,4	178	31,5	42	26,6
Rozmowy i dyskusje	217	30,0	168	29,7	49	31,0
Uprawianie sportu lub turystyki	159	21,9	99	17,5	60	37,9
Zajęcia amatorskie	126	17,4	90	15,9	36	22,8
Oglądanie meczów i pokazów sportowych	83	11,5	50	8,9	33	20,9
Zajęcia w gospodarstwie (ogrodzie)	77	10,8	52	9,2	25	15,8
Gry w karty	67	9,2	41	7,3	26	16,5
Całkowicie biernie	6	0,8	5	0,9	1	0,6

¹ Zabawa i rozrywka (w świetlicy, domu kultury, szkole, u koleżanek i kolegów itp.).

Zestawienie sposobów wykorzystania czasu wolnego przez nauczycieli wiejskich nasuwa sporo refleksji. Najogólniej można powiedzieć, że są one w ogromnej swej większości wartościowe.

Główne pozycje zajmują: czytelnictwo — 88,7%, słuchanie radia i telewizji — 69,4%, praca społeczna — 54,9%, oglądanie filmów — 51,2% i dokształcanie się — 41,9% uczestników ankiety.

Charakterystyczne, że gra w karty zajmuje przedostatnią pozycję w treści czasu wolnego młodych nauczycieli wiejskich. Wymieniło ją 16,5% mężczyzn i 7,3% kobiet.

Stosunkowo mało uwagi przywiązywali młodzi nauczyciele do dokształcania się. Jest ono wymieniane tylko przez 41,9% uczestników. Porównanie 6 miejsca, jakie zajmuje dokształcanie się, z pierwszą lokatą czytelnictwa nasuwa wniosek, że w czytelnictwie młodych nauczycieli literatura naukowa nie stanowi istotnej pozycji.

Pewne różnice w wykorzystywaniu czasu wolnego zarysowują się między mężczyznami i kobietami. Dotyczą one zwłaszcza niektórych pozycji. Czytanie książek i czasopism wymienia 91,5% kobiet i 78,5% mężczyzn, dokształcanie się 38,4% nauczycielek i 54,4% nauczycieli, uprawianie sportu lub turystyki 17,5% kobiet i 37,9% mężczyzn. Mężczyźni przywiązują też większą wagę do meczów i pokazów sportowych, pracy społecznej i zajęć w gospodarstwie, kobiety zaś do oglądania filmów oraz zabaw i rozrywek.

Można by więc powiedzieć, iż w treści czasu wolnego nauczycielek istnieje więcej elementów wczasowania biernego, u mężczyzn zaś — aktywnego.

W treści czasu wolnego całej badanej grupy nauczycieli przejawiają się 3 podstawowe funkcje wczasów; odpoczynek, rozrywka i praca nad sobą.

Kilku nauczycieli zgłosiło wątpliwość, czy czas przeznaczony na pracę społeczną można zaliczyć do kategorii czasu wolnego. Jest to rezultat dość powszechnego w szeregach nauczycielskich przekonania, że działalność społeczna łączy się ściśle z pracą pedagogiczną i jest w pewnym sensie obowiązkiem nauczyciela. W warunkach powszechnego akcentowania przez administrację szkolną i władze związkowe konieczności społecznego angażowania się nauczycieli i łączenia pracy pedagogicznej z działalnością społeczną traci ona czasem dobrowolny charakter, a staje się jednym z obowiązków. Podobne uwagi można zgłosić także do czasu wolnego wykorzystywanego przez nauczycieli na dokształcanie się.

III. Czytelnictwo młodych nauczycieli wiejskich

Czytelnictwo zajmowało i zajmuje wysoką pozycję w życiu nauczycieli. Potwierdzają to również nasze badania. Czytelnictwo książek i czasopism

zajmuje zdecydowanie pierwsze miejsce w treści czasu wolnego młodych nauczycieli.

W ankiecie zadaliśmy pytanie, czy młodzi nauczyciele więcej lubią czytać książki. Na pytanie to odpowiedziało pozytywnie 92,30% uczestników ankiety, negatywnie — 2,1, a 5,50% odpowiedzi nie udzieliło. Pozytywną odpowiedź dało 92,70% nauczycielek i 91,10% nauczycieli.

Organizatorów ankiety interesowało, jakie motywy tkwią u podstaw procesu czytelnictwa książek przez młodych nauczycieli wiejskich. Statystyczne opracowanie tych motywów przedstawia tabela 5.

Tabela 5

Motywy czytania książek	Nauczyciele razem		Kobiety		Mężczyźni	
	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%
Rozszerzają wiadomości o świecie	479	66,3	384	67,9	95	60,1
Pomagają w pracy za- wodowej	449	62,1	355	62,8	94	59,5
Pomagają w rozwiązy- waniu życiowych pro- blemów i trudności	358	49,5	281	49,8	77	48,6
Dają rozrywkę	310	42,8	252	44,6	58	36,7
Pozwalają oderwać się od rzeczywistości	254	35,1	218	38,6	36	22,8
Zabijają nudę	235	32,5	194	34,3	41	25,9
Brak odpowiedzi	25	3,5	13	2,3	12	7,6

Motywacja ta jest bardzo charakterystyczna. Zdecydowane pierwszeństwo znajdują w niej elementy poznawcze, pedagogiczne i życiowo-praktyczne. Na dalszych pozycjach znalazły się motywy charakteru emocjonalnego. Podane motywy odbiegają od przeciętnych motywacji czytelnicy i wskazują na znaczną dojrzałość intelektualną młodych nauczycieli. Odpowiadają one w dużym stopniu dążeniom ZNP do pogłębienia procesów samokształceniowych wśród nauczycieli. Oparcie samokształcenia o powstałe i skryształizowane już zainteresowania gwarantowałoby jego skuteczność.

U 35,10% nauczycieli znalazło wyraz także dążenie do oderwania się poprzez książkę od rzeczywistości. Oznacza to, że wśród części młodych nauczycieli książka wypełnia również złożone funkcje kompensacyjne.

Jedną z podawanych przyczyn czytelnictwa jest nuda. Ten motyw nie odgrywa zasadniczej roli w badanej grupie nauczycieli, wymaga jednak uwzględnienia w pracy nad kształtowaniem gustów czytelniczych nauczycieli.

O znacznym zainteresowaniu czytelnictwem młodych nauczycieli świadczą szereg innych zjawisk i tendencji.

64,7% badanych nauczycieli posiadało jakiś własny księgozbiór. Większe zainteresowanie kompletowaniem własnych bibliotek obserwujemy wśród mężczyzn. Własne księgozbiory miało bowiem 74,7% mężczyzn i 61,9% kobiet. Są to na ogół małe księgozbiory, liczące do 100 pozycji (13% badanych posiadało biblioteczki liczące ponad 100 i 4,6% — ponad 200 tomów).

Korzystali oni nadto z różnych bibliotek: publicznych (72,8%), pedagogicznych (64,6%), szkolnych (20,1%) i naukowych (10%). Biblioteki publiczne i pedagogiczne w największym stopniu zaspokajały więc potrzeby czytelnicze badanych nauczycieli. Stosunkowo małą rolę odgrywały biblioteki szkolne. Jest to prawdopodobnie rezultat ich słabego wyposażenia w pozycje odpowiadające zainteresowaniom nauczycieli.

Same motywy nie charakteryzują dostatecznie treści zainteresowań czytelniczych młodych nauczycieli wiejskich. Treść tych zainteresowań w większym stopniu obrazują odpowiedzi na pytanie: „Jakie książki najchętniej czytasz?” Statystyczne ujęcie tych odpowiedzi zawiera tabela 6.

Tabela 6

Rodzaj literatury	Nauczyciele razem		Kobiety		Mężczyźni	
	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%
Literatura historyczna	365	50,5	282	49,9	83	52,5
Literatura kryminalna	326	45,1	269	47,4	57	36,1
Literatura podróżnicza	314	43,4	252	44,6	62	39,2
Literatura wojenna	252	34,9	173	30,6	79	50,0
Literatura psychologiczno-obyczajowa dawna	249	34,4	196	34,7	53	33,5
Literatura psychologiczno-obyczajowa współczesna	234	32,4	183	32,4	51	32,3
Literatura popularnonaukowa	228	31,5	155	27,4	73	46,2
Literatura fantastyczna	135	18,7	105	18,6	31	19,6
Wyłącznie literatura fachowo-pedagogiczna	47	6,5	31	5,5	16	10,1
Inna literatura	36	5,0	20	3,5	16	10,1
Wyłącznie literatura naukowa	9	1,2	4	0,7	5	3,2

Z wypowiedzi wynika, że literatura młodej generacji nauczycieli to przede wszystkim literatura historyczna, kryminalna i podróżnicza. Literaturę tę najchętniej czytało od 43,4 do 50,5% badanych.

Druga wyraźnie zarysowująca się grupa obejmuje literaturę wojenną, psychologiczno-obyczajową i popularnonaukową. Posiada ona wśród badanych nauczycieli od 31,5 do 34,9% zwolenników.

Stosunkowo nieliczna grupa młodych nauczycieli stwierdziła, że naj-

chętniej czyta literaturę fachowo-pedagogiczną. Myślę, że w pewnym stopniu wpłynęło na ten wynik sformułowanie: „wyłącznie literatura fachowo-pedagogiczna”.

W zestawieniu widoczne jest zróżnicowanie zainteresowań czytelniczych w zależności od płci. Wspólna dziedzina znacznych zainteresowań czytelniczych — to literatura historyczna. Książki o tematyce historycznej czyta chętnie 49,9% nauczycielek i 52,5% nauczycieli.

Nauczycielki najchętniej czytają pozycje historyczne, kryminalne i podróźnicze. Zainteresowania czytelnicze nauczycieli są natomiast szersze i koncentrują się wokół literatury historycznej, wojennej, popularnonaukowej i podróźniczej.

Literatura kryminalna w czytelnictwie kobiet zajmuje drugie, w czytelnictwie zaś mężczyzn — dopiero piąte miejsce, natomiast literatura popularnonaukowa w zainteresowaniach mężczyzn zajmuje trzecią, kobiet — siódmą pozycję.

Mężczyźni chętniej sięgają także do literatury fachowo-pedagogicznej i naukowej.

W czytelnictwie mężczyzn wyraźniejsze miejsce zajmują elementy poznawcze, a w czytelnictwie kobiet — elementy rozrywkowe.

W ankiecie zapytaliśmy także o pozycję literacką, która zrobiła na badanych największe wrażenie.

Porządkując wskazane przez nauczycieli pozycje według częstotliwości ich występowania w ankietach, otrzymujemy następujący wykaz:

1. „Komu bije dzwón” E. Hemingwaya
2. „Spizowa brama” T. Brezy
3. „Los człowieka” M. Szółochowa
4. „Stary człowiek i morze” E. Hemingwaya
5. „Tragedia amerykańska” T. Dreisera
6. „Młode lwy” I. Shawa
7. „Cichy Don” M. Szółochowa
8. „Pożegnanie z bronią” E. Hemingwaya
9. „Wczorajsza młodość” E. Jackiewiczowej
10. „Drewniany różaniec” N. Rolleczek.

Są to pozycje wymieniane przez 3 do 8 uczestników ankiety.

Wśród pozycji wymienianych dwukrotnie znalazły się: „Dżuma” Camusa, „Dziewczęta szukają drogi” Jackiewiczowej, „Krzyżacy” Sienkiewicza, a także „Trędowata” Mniszkówny.

Wymieniane tytuły wskazują na żywe zainteresowanie młodych nauczycieli tematyką współczesną.

Zainteresowanie literaturą współczesną nie oznacza, że młodzi pedagodzy wykorzystują w pełni tę literaturę w pracy pedagogicznej. W odpowiedzi na pytanie, czy istnieje autor, którego szczególne umiłowanie chcieliby wpoić swoim uczniom, większość wymienia klasyków literatury polskiej (H. Sienkiewicz — 14,5%, I. Kraszewski — 8,4%, A. Mickiewicz —

8,3%, M. Konopnicka — 7,2%, S. Żeromski — 3,3%, J. Słowacki — 1,8% i B. Prus — 1,2%).

A. Przecławska stwierdziła, że młodzi nauczyciele mieli gusty czytelnicze raczej tradycyjne, a książkę traktowali jako rozrywkę¹. Badana przez nas grupa nauczycieli wygląda pod tym względem korzystniej, chociaż rys ten jest charakterystyczny także i dla niej, zwłaszcza w zakresie wykorzystywania literatury w pracy wychowawczej.

W życiu współczesnego człowieka ogromną rolę odgrywa prasa — czasopisma i gazety. Dlatego też zainteresowaliśmy się czytelnictwem prasy u badanych młodych nauczycieli wiejskich.

211 badanych, czyli 29,2%, nie udzieliło żadnej odpowiedzi na pytanie o prenumeratę i czytelnictwo gazet, gdy inni twierdzą, że prenumerują i czytają po kilka dzienników.

Najbardziej popularne wśród młodych nauczycieli są dzienniki lokalne. Prenumeruje je 22,3%, czyta systematycznie 23,9% (lecz nie prenumeruje) i czyta przypadkowo 3,6% badanych nauczycieli². Z innych dzienników do bardziej rozpowszechnionych wśród młodych nauczycieli należą: *Trybuna Ludu* i *Express Wieczorny*, *Życie Warszawy*, *Sztandar Młodych*, *Dziennik Ludowy*, *Gromada — Rolnik Polski* i inne mają bardzo niską ilość prenumeratorów i czytelników wśród omawianej grupy młodych nauczycieli wiejskich.

Do najpopularniejszych czasopism należy *Głos Nauczycielski*. Prenumeruje go 42,3%, czyta systematycznie 10,5%, a czyta przypadkowo 1,8% objętych ankietą. Drugą pod względem poczytności pozycję wśród młodych nauczycieli zajmuje *Przekrój* z 10% prenumeratorów oraz z 10,8% systematycznych i 7,2% przypadkowych czytelników. Jedno z czasopism kobiecych (*Filipinka*, *Kobieta* i *Życie*, *Przyjaciółka*) prenumerowało 17,2%, czytało systematycznie 14,4% i czytało przypadkowo 10,5% badanych. Czasopisma przedmiotowe prenumeruje 7,2%, czyta systematycznie 9,2%. *Wychowanie* prenumeruje 4,6% i czyta systematycznie 4,7% nauczycieli.

Inne czasopisma (*Polityka*, *Przegląd Kulturalny*, *Życie Szkoły*, *Nowa Wieś*, *Poznaj swój kraj*, *Film*, *Panorama Śląska* itd.), brane pojedynczo, mają bardzo mało zwolenników, lecz łącznie prenumeruje je 39,7%, a systematycznie czyta 30,1% nauczycieli objętych ankietą.

Młodzi nauczyciele poszukują w czasopismach różnych treści. Przedmiotem ich zainteresowań są utwory literackie, publikacje na tematy oświatowo-kulturalne, polityczne i gospodarcze, reportaże, rozrywki umysłowe itp. Istotne różnice w tym zakresie ujawniły młode nauczycielki i młodzi nauczyciele. Nauczycielki interesują się przede wszystkim odcinkami po-

¹ A. Przecławska: „Książka w życiu młodzieży współczesnej”. Nasza Księgarnia, Warszawa 1962, s. 101.

² W ankiecie wyróżniono: prenumeratę, stałe czytelnictwo i przypadkowe czytelnictwo. Stąd dane liczbowe dotyczą różnych nauczycieli.

wieści i opowiadaniemi, działami humoru oraz publikacjami na tematy oświatowo-kulturalne, a słabiej publikacjami politycznymi, gospodarczymi i naukowymi. Nauczyciele zaś na czołowym miejscu stawiają wiadomości polityczne, interesują się problematyką oświatowo-kulturalną, naukową i ekonomiczną, a znacznie mniej uwagi przykładają do treści dostarczających rozrywki.

Nauczycielki poszukują materiałów o zabarwieniu uczuciowym, mężczyźni zaś konkretnych wiadomości o świecie, wydarzeniach i życiu.

Zarówno sam zasięg, jak i kierunki zainteresowań czytelnictwem czasopism i gazet ze strony badanych nie odpowiadają jeszcze zadaniom nauczyciela-wychowawcy i działacza społeczno-kulturalnego dzisiejszej doby.

Dlatego też doniosłym problemem jest zwiększenie wysiłków w zakresie kształtowania tych zainteresowań przez organizacje i instytucje pracujące z młodą kadrą nauczycielską, a w szczególności przez ZNP.

IV. Życia kulturalnego młodych nauczycieli wiejskich

W miarę rozwoju społeczeństwa systematycznie wzrasta rola wartości kulturowych w życiu człowieka. Dobra, o których nawet nie marzono w niedalekiej jeszcze przeszłości, stają się dziś przedmiotem powszechnych zainteresowań ludzi.

Wzrastającą rolę wartości kulturowych w życiu współczesnych ludzi podkreśla wielu znawców tych zagadnień. „Musimy przewidywać, że coraz większego znaczenia nabierać będzie amatorstwo kulturalne. Zarówno amatorska działalność kulturalna wszelkich rodzajów, jak i korzystanie z wartości kulturalnych będzie musiało wypełnić wolny czas, ukształtować sferę przeżyć, których brak w procesie automatyzowanej pracy”.¹

ZNP, doceniając rolę tych wartości w kształtowaniu osobowości wychowawcy, rozwijał od dawna działalność kulturalną wśród nauczycieli.

O skuteczności poczynań ZNP w tym zakresie świadczą między innymi pozytywnie nasze badania ankietowe. Objęta nimi grupa młodych pedagogów wykazuje żywe zainteresowania dobrami kultury i należy do grona ich aktywnych konsumentów.

Do poważniejszych przejawów życia kulturalnego tradycyjnie zaliczamy pobyt w teatrze i udział w koncertach. W ostatnich latach wysoką pozycję osiągnął film, a także inne dziedziny sztuki.

Wśród młodych nauczycieli wiejskich największą popularnością cieszy się film. Na 723 uczestników ankiety tylko 21, czyli 2,9%, stwierdza, że nie uczęszcza do kina, natomiast 90,7% podaje, że uczestniczy w seansach filmowych. Częstotliwość korzystania z kina w skali rocznej przedstawia poniższa tabela.

¹ S. Żółkiewski: „Kultura mas i kultura współczesna”. *Pedagogika dorosłych*, PZWS, Warszawa 1962, s. 65.

Potwierdza ona ogromną popularność kina wśród młodych nauczycieli. Prawie 47,6% nauczycieli uczęszcza na filmy częściej niż 2 razy w miesiącu, a 24,8% ponad 4 razy w miesiącu. Kino cieszy się popularnością zarówno u nauczycielek, jak i u nauczycieli.

Tabela 7

Ile razy w roku bywasz w kinie?	Nauczyciele razem		Kobiety		Mężczyźni	
	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%
do 5 razy	23	3,2	19	3,4	4	2,5
6 do 12 razy	157	23,1	135	23,7	32	20,3
od 13 do 24 razy	122	16,9	90	15,9	32	20,3
od 25 do 48 razy	165	22,8	125	22,1	40	25,2
powyżej 48 razy	179	24,8	139	24,6	40	25,2

Młodzi nauczyciele wskazali także w ankiecie, jaki film zrobił na nich ostatnio największe wrażenie. Zdecydowany prymat zdobył sobie film produkcji polskiej pt. „Krzyżacy”.

O kryteriach oceny filmów przez badanych świadczą niektóre ich wypowiedzi. Podają oni najczęściej uzasadnienia pedagogiczne, moralno-etyczne i polityczne.

Również znaczną popularnością wśród młodych nauczycieli cieszy się teatr. 75,1% badanych nauczycieli uczęszcza do teatru. Z teatru nie korzysta 11,1%, a 13,8% pominęło sprawę tę milczeniem.

Przeciętną częstotliwość korzystania z teatru ilustruje tabela 8.

Tabela 8

Ile razy w roku uczęszczasz do teatru	Ogółem		Kobiety		Mężczyźni	
	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%
do 2 razy	188	26,0	160	28,3	28	17,7
od 3 do 6	188	26,0	138	24,4	50	31,6
od 7 do 12	140	20,6	111	19,6	38	24,0
powyżej 12	18	2,5	13	2,3	5	3,2

Wynika z niej, że 48,5% badanych bywa w teatrze co najmniej 3 razy w roku, z czego na kobiety przypada 46,3%, na mężczyzn zaś — 58,8%. Ponad 23% bywa w teatrze raz na dwa miesiące.

Jaka sztuka wystawiana w teatrze zrobiła na nich największe wrażenie? Na pytanie to odpowiedziała znaczna większość młodych kolegów. Największą popularnością cieszyły się wśród nich: „Drzewa umierają stojąc”, „Łowcy głów”. „Dwie barwy krwi”, „Niemcy” i inne.

O wiele rzadziej młodzi nauczyciele odwiedzają sale koncertowe i wystawy.

Na pytanie o obecności na koncertach odpowiedziało negatywnie 49,2% uczestników, a na wystawach — 40,8%. Na koncerty uczęszczało zaledwie 23,2% młodych nauczycieli, a na wystawy — 30,7%.

Badania wykazały więc, że w życiu młodych nauczycieli wiejskich ogromną rolę odgrywa film, dość znaczną teatr, natomiast koncerty i wystawy nie są obiektem ich żywszych zainteresowań. Obok braku trwałych i głębszych upodobań znaczny wpływ na ukształtowanie się takiej sytuacji miała także stosunkowo mała dostępność koncertów i wystaw dla tzw. nauczyciela z terenu.

Do powszechnych form rozrywki młodych nauczycieli wiejskich należą zabawy taneczne. Uczęszczało na nie 75,5% badanych, 9,1% uczestników ankiety stwierdziło, że nie uczestniczyli w zabawach, a 15,4% nie udzieliło żadnej odpowiedzi.

Znaczna ilość (49,2%) młodych nauczycieli wiejskich odwiedza także kawiarnie.

Młodzi nauczyciele wykorzystują także swój czas wolny na uprawianie czegoś, co można by określić mianem „hobby”.

Te specjalne zamiłowania młodych nauczycieli wiejskich ilustruje tabela 9.

Tabela 9

Rodzaj zamiłowań	muzyka	sport	kolekcjonerstwo	malarstwo	brydż	narty	wędkarstwo	praca pisarska	rzeźba	myślistwo	turystyka
Ilość nauczycieli	238	195	79	68	38	56	35	16	15	14	13
% nauczycieli	32,9	26,9	10,9	9,4	8,0	7,7	4,9	2,2	2,1	1,9	1,8

Znaczna ilość tych zamiłowań jest bardzo przydatna w pracy pedagogicznej i społeczno-oświatowej. Muzyka, sport, malarstwo, rzeźba z pewnością sprzyjają wzbogaceniu życia duchowego nauczyciela i umożliwiają wykorzystanie przeżytych treści w pracy pedagogicznej i społeczno-oświatowej.

Sporo czasu poświęcają także młodzi nauczyciele na pracę oświatowo-kulturalną w ZMW. Najczęściej jest to praca odpowiadająca potrzebom środowiska oraz osobistym zainteresowaniom i zamiłowaniom.

Nauczyciele prowadzą w ZMW dość różnorodne formy pracy społecznej: oświatowe, kulturalne, artystyczne i sportowe. Każda z tych form pracy wymaga jednak odpowiedniego przygotowania. Nie mają go w dostatecznym stopniu nasi młodzi pedagodzy. Większość z nich zdaje sobie sprawę ze swych braków i pragnie je uzupełnić w drodze doksztalcenia.

Pragną oni doksztalać się w kierunkach artystycznych, szczególnie

przydatnych w pracy pozalekcyjnej z dziećmi, oraz w zakresie działalności kulturalnej wśród dorosłych.

Na podstawie wycinkowych badań nie można wydawać ocen dotyczących poziomu kulturalnego młodej kadry nauczycielskiej ani też nie można wyciągać wniosków w sprawie programu pracy kulturalnej wśród nauczycieli. Niemniej badania te potwierdzają, że rozwijana wśród nauczycieli działalność ZNP rozszerza i pogłębia zainteresowania kulturalne kadry nauczycielskiej, sprzyja jej społeczno-kulturalnej aktywizacji, a także pogłębia nurt pracy wychowawczej wśród dzieci.

*

*

*

Od współczesnego nauczyciela wymaga się twórczego stosunku do pracy dydaktyczno-wychowawczej, wyposażania dzieci w wiedzę, kształtowania odpowiednich postaw społeczno-moralnych oraz usuwania przeszkód hamujących wszechstronny rozwój dziecka. Zadań tych nie jest w stanie skutecznie realizować nauczyciel przeciążony pracą, nie dysponujący dostateczną ilością czasu wolnego. Zadaniem władz szkolnych i ZNP jest stworzenie młodej kadrze pedagogów korzystniejszych warunków do własnego rozwoju i samodoskonalenia.

Skromny ilościowo czas wolny młodych nauczycieli wiejskich jest przez nich wykorzystywany w zasadzie prawidłowo. Treść czasu wolnego młodych nauczycieli wiejskich można uznać za sprzyjającą ich rozwojowi ogólnemu, pedagogicznemu i społecznemu.

Dużą rolę w życiu młodych nauczycieli spełnia książka i wydawnictwa prasowe. Zainteresowania czytelnicze badanej grupy nauczycieli są rozwinięte. Młodzi nauczyciele szukają w nich rozrywki, a także odpowiedzi na nurtujące ich życiowe wątpliwości. Korzystają z bibliotek powszechnych, pedagogicznych i szkolnych. Prawidłowe zaopatrzenie tych bibliotek w literaturę piękną i naukową to jedna ze skutecznych dróg prawidłowego kształtowania gustów i zainteresowań czytelniczych młodych nauczycieli wiejskich oraz wzbogacania ich życia intelektualnego.

Wśród badanych nauczycieli widzimy ogromne zainteresowanie obcowaniem z dobrami kultury, a także znaczne zainteresowanie problematyką społeczno-kulturalną. Dla pomysłnego rozwoju społeczno-kulturalnego młodych nauczycieli konieczne jest stwarzanie warunków do stałego zaspokajania już powstałych i kształtowania nowych zainteresowań i zamiłowań.

Można zaryzykować twierdzenie, iż młody nauczyciel ma minimum warunków po temu, aby kontynuować i umacniać piękne zawodowe i społeczno-kulturalne tradycje związkowego nauczycielstwa.

OŚWIATA I SZKOLNICTWO NA ZIEMIACH ZACHODNICH W OKRESIE XX-LECIA

Uwagi wstępne

Niniejsza bibliografia została opracowana na podstawie materiałów zgromadzonych w kartotece Zakładu Dokumentacji i Informacji Pedagogicznej Instytutu Pedagogiki. Obejmuje ona wybrane druki zwarte i artykuły, zaopatrzone w krótkie adnotacje treściowe.

Materiał ujęty został w następujących działach:

- I. Stan szkolnictwa i oświaty na Ziemiach Zachodnich. Opracowania ogólne
- II. Oświata i szkolnictwo w poszczególnych województwach Ziem Odzyskanych
- III. Problematyka pracy pedagogicznej w szkole i poza szkołą na Ziemiach Zachodnich.

Materiał poszczególnych działów zagadnieniowych podany został w układzie alfabetycznym.

I. STAN SZKOLNICTWA I OŚWIATY NA ZIEMIACH ZACHODNICH OPRACOWANIA OGÓLNE

Druki zwarte

1. NOWAKOWSKI STEFAN: Adaptacja ludności na Śląsku Opolskim. Poznań 1957. Instytut Zachodni. Czynniki adaptacji. *Szkoła*, s. 126—129.
Analiza materiałów socjologicznych zebranych na Śląsku Opolskim w mieście Z.
2. ODBUDOWA ZIEM ODZYSKANYCH (1945—1955). Praca zbiorowa pod red. Kazimierza Piwarskiego, Stanisławy Zajchowskiej. Poznań 1957, Instytut Zachodni, ss. 491, nlb 1.
Z treści: Osiągnięcia oświatowe i kulturalne: Kaczorowski F., Zojchowski J.: Górny Śląsk; Wrzosek A.: Dolny Śląsk; Krzyżaniak Z.: Ziemia Lubuska; Myślenicki W.: Pomorze Zachodnie. Województwo szczecińskie; Dąbrowski J., Jabłoński J. (i inni): Pomorze Zachodnie. Województwo koszalińskie; Edol-Kryński: Pomorze Gdańskie. Gwiazdziński St.: Warmia i Mazury.
3. OZGA WŁADYSŁAW: Organizacja szkolnictwa w Polsce. Warszawa 1960, PZWS, ss. 423, nlb.
Rozwój polskiego szkolnictwa w latach 1945—1959 m. in. województwa: opolskie, wrocławskie, zielonogórskie, szczecińskie, koszalińskie, gdańskie i olsztyńskie.
4. PROBLEMATYKA ZIEM ZACHODNICH I PÓLNOCNICH W NAUCZANIU I WYCHOWYWANIU MŁODZIEŻY. Warszawa 1963 Tow. Rozwoju Ziem Zachodnich ss. III. powiel.
Wybór materiałów z: Sesji Komisji społeczno-kulturalnej Rady Naczelnej TRZZ w Olsztynie w dniach 25—26. XI. 1961 r., Ogólnopolskiej Narady zorganizowanej przez Radę Naczelną TRZZ wspólnie z Ministerstwem Oświaty w Warszawie w dniu 17. I. 1963 r.; Sesji Rady Naukowej Zarządu Miejskiego i Wojewódzkiego TRZZ w Krakowie w dniu 21. I. 1963 r.

Artykuły

5. BOŻEK STANISŁAW: Z doświadczeń pracy oświatowej na Ziemiach Odzyskanych. *Praca Oświatowa*, 1947, nr 3/4, s. 147—151.
6. HEROK FERDYNAND: Polityka oświatowa na Ziemiach Zachodnich w okresie 15-letnia. *Nowa Szkoła*, 1960, nr 7/8, s. 1—6.

- Treść: Szkolnictwo podstawowe na Ziemiach Zachodnich. Szkoły średnie ogólnokształcące. Szkolnictwo Zawodowe. Zakłady Kształcenia Nauczycieli. Szkoły specjalne. Przedszkola.
7. HEROK FERDYNAND: [Dziewiętnaście] 19 lat Ziem Zachodnich i Północnych. *Wychow.* 1964, nr II (120), s. 7—11.
- Treść: Rozwój Ziem Zachodnich. Szkolnictwo na Ziemiach Zachodnich. Szkoły zawodowe. Zakłady kształcenia nauczycieli. Perspektywy rozwojowe. Odpowiedź rewizjonistom.
8. KWILECKI ANDRZEJ: Szkolnictwo i nauczyciele na Ziemiach Zachodnich w publikacjach Instytutu Zachodniego. *Przegląd Zachodni*, 1960, nr 3, s. 91—96.
9. PAPLA STANISŁAW: U progu reformy szkolnej na Śląsku. *Chowanna*, R. 7(18), 1963, zes. 1, s. 101—121.
- Treść: Wstęp — Podniesienie sprawności dydaktyczno-wychowawczej szkół. Sieć szkół podstawowych i średnich. Przygotowanie kadry nauczycielskiej. Przygotowanie bazy materialnej. Zakończenie.
10. PLENUM (VII) KC PZPR o reformie szkolnictwa podstawowego i średniego. Warszawa 1961, „Książka i Wiedza”.
- s. 395—404: Wojaś Paweł: Przemówienie I sekretarza KW PZPR w Opolu. Sprawozdanie z zasadniczych zmian na odcinku oświaty na Ziemiach Zachodnich w okresie XX-lecia.
11. POLLAK MICHAŁ: Biuro Ziem Odzyskanych w Ministerstwie Oświaty. *Przegląd Zachodni*, 1958, nr 5, s. 79—98.
- Działalność Biura Z. O. od sierpnia 1945 r. do rozwiązania w marcu 1947 r.
12. POLLAK MICHAŁ: Osiągnięcia na polu oświaty i szkolnictwa na Ziemiach Odzyskanych. *Przegląd Zachodni*, 1947, nr 3, s. 224—230.
- Warunki pracy w r. 1945 oraz osiągnięcia w dwóch pierwszych latach po wyzwoleniu.
13. ROZWÓJ SZKOLNICTWA NA ZIEMIACH ZACHODNICH. *Nowa Szkoła*, 1947, nr 5—6, s. 118—120.
- Dane statystyczne za lata 1945—1946: Szkoły — nauczyciele — młodzież.
14. SZCZEPAŃSKI JAN, WOSKOWSKI JAN: Nauczyciele na Ziemiach Zachodnich. *Nowa Szkoła*, 1960, nr 7/8, s. 7—13.
- Treść: Pochodzenie społeczne, staż pracy, wykształcenie i doksztalcenie się. Stan cywilny i rodzinny, zarobki, warunki mieszkaniowe. Prestiż nauczyciela na Ziemiach Zachodnich. Nauczyciel a władze lokalne. Nauczyciele o własnym autorytecie. Płynność kadr nauczycielskich. Identyfikacja z zawodem. Uwagi końcowe i wnioski.
15. SORWAŃSKI EDWARD: Kultura Ziem Zachodnich. I. Szkolnictwo podstawowe i średnie (Rozdział z pracy zbiorowej pt.: „Polskie ziemie Zachodnie”) Poznań 1959, Instytut Zachodni, s. 246—249.
- Szkolnictwo na Z. Z. w latach 1945—1956.
16. SESJA NAUKOWA PT. SZKOŁA I NAUCZYCIEL NA ZIEMIACH ZACHODNICH. Tezy referatów. (Poznań) 1960 Zakł. Prod. Skryptów Politechniki Poznańskiej, ss. 23, 1 nlb. powiel.
- Zob. też: Szajek S.: Szkoła i nauczyciel na Ziemiach Zachodnich. *Ruch Pedagogiczny*, 1960, nr 4, s. 107—110; Oracki Tadeusz: Sesja naukowa... *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, 1960, nr 4, s. 154—156; Szwengrub L. M.: *Szkoła i nauczyciel... Kultura i Społeczeństwo*, 1960, nr 1/2, s. 304—306; Michalski W.: Sesja nauczycieli i naukowców. *Głos Nauczycielski*, 1960, nr 20, s. 4; A. K.: Sesja... *Nowa Szkoła*, 1960, nr 7/8, s. 41; Chmielowska B.: Sprawozdanie... *Przegląd Zachodni*, 1960, nr 3, s. 79—81.
17. SUCHOCKI MIECZYŚLAW: Szkoły tysiąclecia na Ziemiach Zachodnich. *Przegląd Zachodni*, 1959, nr 3, s. 3—7.
18. SUDA STEFAN: Rozwój oświaty na Ziemiach Zachodnich i Północnych. *Oświata Dorosłych*, R. 7, 1963, nr 4 (43), s. 177—185.
- Sprawozdanie z działalności: repolonizacyjnej na Ziemiach Zachodnich, czytelniczej, ogólnokształcącej, liceów dla dorosłych, szkolnictwa wyższego, kulturalno-oświatowej. Art. zaopatrzonej jest w 7 zestawów statystycznych od 1945—1962 r. o poszczególnych województwach.

II. OŚWIATA I SZKOLNICTWO W POSZCZEGÓLNYCH WOJEWÓDZTWACH ZIEM ODZYSKANYCH

Druki zwarte

19. BUDUJEMY 1000 SZKÓŁ (1000)-lecie SFBS na Dolnym Śląsku w 1960 roku. Wrocław 1961, RSW „Prasa”, ss. 46, 1 nlb., ilustr., portr. tab.
20. DUDEK JAN: Stan i potrzeby szkolnictwa średniego ogólnokształcącego na Dolnym Śląsku. Warszawa 1959. Wyd. Rada Naukowa TRZZ. Na prawach rękopisu (maszynopis powielony ss. 76).
21. MUSIOŁ TEODOR: Z badań nad oświatą i kulturą na Śląsku Opolskim. Opole 1962 Instytut Śląski w Opolu, ss. 13, 3 nlb.
Komunikaty, nr 52.
22. OŚWIATA NA OPOLSCZYŻNIE W LATACH 1945—1959. Red. nauk. Figowa Felicja. Katowice 1961. Wyd. „Śląsk”, ss. 303, 1 nlb., tab. w tekście. (Streszcz. w jęz. ros., ang. niem.) Instytut Śląski w Opolu.
Treść: Wyświetlenie Seweryn: Przedmowa i wstęp.
A. Nauczanie: Adamczyk Józef: Przedszkole, s. 31—52, Brandt Łazarz: Szkolnictwo ogólnokształcące, s. 53—89, Zembaty Jan, Polański Andrzej: Szkolnictwo zawodowe, s. 89—117; Swierc Piotr: Szkolnictwo artystyczne, s. 118—126. Jaroszyński Jan: Szkolnictwo specjalne i opieka nad dzieckiem osamotnionym. Gąsarczyński Mieczysław: Oświata dla dorosłych, s. 150—164. B. Kształcenie kadr: Kozła Włodzimierz: Kształcenie kadr nauczycielskich, s. 165—186. Piwońska Maria: Oświata doskonalenia kadr oświatowych, s. 187—209. Dąbrowski Stanisław: Szkolnictwo wyższe, s. 210—220. C. Wychowanie i zajęcia pozaszkolne: Kosturek Edward: Wychowanie fizyczne i sport, s. 221—234. Kurek Czesław: Teatr szkolny, s. 235—254. Władysław Dziwirek: Wczasy letnie dla dzieci i młodzieży, s. 255—264. Grobelny Stefan: Harcerstwo w szkole, s. 265—280. D. Wydawnictwo szkolne: Musioł Teodor: Społeczne Budownictwo Szkolne, s. 281—293.
Réc.: Występ Wojciech: Odra, 1962, nr 5, s. 93—94. Zmij Danuta: Nowe Książki, 1962, nr 8, s. 462.
23. STAN I ZADANIA SZKOLNICTWA WOJEWÓDZTWA OLSZTYŃSKIEGO w świetle uchwał VII Plenum KC PZPR. Olsztyn 1961 (Druk „Pojezierze”) ss. 2 nlb, 52, tabl., powiel.
24. ZAWADZKI ALEKSANDER: Odbudowa i budowa szkół w województwie śląsko-dąbrowskim. Sprawozdanie z Funduszu Odbudowy Szkół za rok 1947. Katowice 1948, ss. 23.

Artykuły

25. BACHUCKI JAN: Szkoła polska na Mazurach i Warmii. Komunikat Działu Informacji Naukowej. Olsztyn 1946. Wyd. Instytut Mazurski w Olszynie. *Komunikaty Warmińsko-Mazurskie* 1946, nr 4, 5, 6 s. 1—16.
O zadaniach szkoły na Warmii i Mazurach po wyzwoleniu. Stan szkolnictwa w r. 1945. Osiągnięcia po jednym roku pracy. Tabele porównawcze ilustrują odbudowę.
26. BRANDT ŁAZARZ: Rola i znaczenie PPR (w odbudowie oświaty na Opolszczyźnie w 1945 r.). *Biuletyn Nauczyciela Opolskiego*, 1962, nr 1/13, s. 23—27.
27. BRANDT ŁAZARZ: Szkolnictwo na Opolszczyźnie w latach 1945—1960. *Biuletyn Nauczyciela Opolskiego*, 1960, nr 2, s. 37—42.
28. DROBNY WŁADYSŁAW: Szczeciński plan rozwoju szkolnictwa. *Pomorze*, 1958, nr 22, s. 2, 6.
29. FIUTOWSKI ADAM: Dorobek jednego roku. Rozwój szkolnictwa na Dolnym Śląsku w 1946 r. *Zaranie Śląskie*, R. 18, 1947, nr 1—2, s. 24—27.
Porównanie statystyczne z grudnia 1945 r. i grudnia 1946.
30. FIUTOWSKI ADAM: Szkolnictwo i oświata na Dolnym Śląsku. *Zaranie Śląskie*, R. 17, 1946, nr 1—2, s. 68—69.
Dane statystyczne za okres październik 1945 — grudzień 1945 r.

31. GARBOWSKI HENRYK: Oświata polska na Warmii i Mazurach w okresie dziesięciolecia Polski Ludowej. W: Konferencja Pomorska 1954. Praca zbiorowa. Warszawa 1956, s. 453—471.
Analiza porównawcza stanu szkolnictwa przed wojną i w Polsce Ludowej.
32. GRYGIER TADEUSZ: Oświata w województwie olsztyńskim. *Przegląd Zachodni*, 1957, nr 4, s. 466—471.
Uwagi w związku z sesją oświatową WRN w Olsztynie z czerwca 1957 r.
33. HASIŃSKI MAKSYMILIAN: Praca kulturalno-oświatowa na Opolszczyźnie. *Zaranie Śląskie*, R. 18; 1947, nr 1—2, s. 19—23.
Stan prac kulturalno-oświatowych oraz udział w nich nauczycieli.
34. HEROK FERDYNAND: Przebudowa i rozwój szkolnictwa w województwie katowickim w okresie 15-lecia. *Zaranie Śląskie*, 1960, z. 1a, s. 132—152.
35. HEROK FERDYNAND: Sytuacja i perspektywy szkolnictwa w województwie katowickim. *Chowanna*, 1959, z. 1/2, s. 19—37.
36. JORDAN FELIKS: Oświata i kultura w województwie szczecińskim i koszalińskim. *Przegląd Zachodni*, 1954, nr 9/10, s. 38—54.
37. KANIA JÓZEF: Bilans szkolnictwa i pracy oświatowej na Pomorzu Zachodnim. *Jantar*, R. 5, 1947, z. 1, s. 51—56.
Zestaw danych statystycznych od września 1945 do grudnia 1946 r.
38. KOTULA OSKAR: Szkolnictwo w województwie śląsko-dąbrowskim w latach 1945—1946. *Zaranie Śląskie*, R. XVII, nr 1—2, s. 13—19.
Śląsk Opolski, przedstawienie strat w okresie okupacji. Praca po wyzwoleniu od czerwca 1945 do czerwca 1946. Tabele statystyczne.
39. LICZBY MÓWIĄ (szkoły i uczniowie w Okręgu Gdańskim 1945/46—1964/65). *Nowa Szkoła*, 1961 nr 6, s. 6.
Zestaw statystyczny. Odpad i drugoroczność w technicach. Odpad i drugoroczność w ZSZ.
40. ŁUKOWSKI STANISŁAW: Wielka rocznica. *Biuletyn Nauczyciela Opolskiego*, 1962, nr 1/13, s. 15—22. Realizacja koncepcji oświatowej PPR na Opolszczyźnie.
41. MATCZYŃSKI JAN: O problemach szkolnictwa na Opolszczyźnie w okresie 15-lecia Polski Ludowej. *Biuletyn Nauczyciela Opolskiego*, 1960, nr 2, s. 10—13.
42. MAZUREK STEFANIA: Liceum dla dorosłych w Opolu w latach 1947—1950. *Studia Śląskie*, t. 5, 1962, s. 159—203.
43. MĘYNARCZYK JAN: Stan szkolnictwa i jego rozwój w Okręgu Szkolnym Gdańskim. *Jantar*, R. 5, 1947, z. 3, s. 234—238.
Osiągnięcia do czerwca 1947 r. Uwagi dotyczące pracy repolonizacyjnej, regionalizmu kaszubskiego w szkołach, braków w pracy oświatowej. Zestawy statystyczne.
44. MUSIOŁ TEODOR: Aktualne problemy szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego na Opolszczyźnie. *Kwartalnik Opolski*, 1959, nr 1, s. 83—116.
45. MUSIOŁ TEODOR: Oświata na Opolszczyźnie. *Kwartalnik Opolski*, 1955, nr 2, s. 13—52.
Omówienie trudności pierwszego okresu po wyzwoleniu i dorobku 10-lecia.
46. OSIADACZ WŁADYSŁAW: Osiągnięcia i potrzeby szkolnictwa olsztyńskiego. Z narady KW PZPR. *Głos Nauczycielski*, 1961, nr 23, s. 1.
47. OSIADACZ WŁADYSŁAW: Warunki i potrzeby szkolnictwa woj. olsztyńskiego. *Głos Nauczycielski*, 1961, nr 14, s. 2.
Z narady aktywu oświatowego poświęconej omówieniu realizacji uchwał VII Plenum KC PZPR.
48. PIETRZAK-PAWŁOWSKI KAZIMIERZ: Repolonizacja kulturalna ziemi warmińsko-mazurskiej. *Przegląd Zachodni*, 1946, nr 7—8, s. 694—696.
49. PILCH ROMAN, FORECKI MARIAN: Zarys rozwoju szkolnictwa w Pile w latach 1945—1958. *Rocznik Piłski*, t. 1, 1960, s. 119—145.
50. POPKIEWICZ JÓZEF: Podstawy prawne rozwoju szkolnictwa średniego na Śląsku Opolskim i ich praktyczna realizacja. *Kwartalnik Opolski*, 1958, nr 4, s. 3—32.

51. ROGALSKA K., CHRZCZONOWICZ D.: O szkole... i Związku w Koszalińskim. *Głos Nauczycielski*, R. 47, 1963, nr 21 (1372), s. 2.
Z cyklu: „Co się zmieniło w szkole po VII Plenum”. Sytuacja w szkolnictwie i prace Okręgu ZNP na terenie województwa koszalińskiego.
52. SADAJ BOLESŁAW: Węzłowe problemy szkoły i nauczyciela w woj. szczecińskim w latach 1945—1960. *Szczecin*, 1960, z. 8/9, s. 45—60.
53. SCHWANN STANISŁAW: Uwagi na temat powstania i rozwoju szkolnictwa w Kołobrzegu i Koszalinie. *Zeszyty Naukowo-Polityczne Szczecińskie*, nr 30, Szkoła Ekonomiczna, 1962, z. 8, s. 39—57.
54. SZOSTAKOWSKI STANISŁAW: Region Warmii i Mazur w pracy szkolnej. *Warmia i Mazury*, 1958, nr 8, s. 23—25.
55. TRNKA FRANCISZEK: Szkolnictwo Wybrzeża. *Nowa Szkoła*, 1961, nr 6, s. 2—5.
Treść: Potrzeby regionu a polityka oświatowa. O zawodowym szkoleniu dziewcząt. Dalsza rozbudowa szkolnictwa zawodowego. O unowocześnieniu nauczania. Praca oświatowo-kulturalna w środowisku. Sprawy wychowawcze.
56. TRZEBIATOWSKI KLEMENS: Szkolnictwo i problemy oświatowo-kulturalne w woj. koszalińskim w latach 1945—1957. *Przegląd Zachodni*, 1959, nr 1, s. 125—145.
57. TURĘK-KWIATKOWSKA LUCYNA: Praca oświatowa wśród dorosłych na Pomorzu Zachodnim w latach 1945—1948. *Przegląd Zachodnio-Pomorski*, 1963, z. 1, s. 31—54, tab.
58. TWORZENIE SIĘ NOWEGO SPOŁECZEŃSTWA NA ZIEMIACH ZACHODNICH. Szkice i materiały z badań socjologicznych w województwie zielonogórskim. Praca zbiorowa pod red. Dulczewskiego Z. Poznań 1961, ss. 299.
Rec.: TUROWSKI JAN: *Studia Socjologiczne*, 1962, nr 4, s. 183—186.
59. ZWIĄZEK WALKI MŁODYCH. K a n t y k a J a n: Wybrane problemy z dziejów ZWM na Śląsku w latach 1945—48. *Kwartalnik Opolski*, 1962, nr 3/4, s. 85—106, ilustr., tab.
60. ŻELEWSKI JAN: Z dziejów Uniwersytetu Robotniczego ZMS w Szczecinie. *Przegląd Zachodnio-Pomorski*, 1963, z. 1, s. 15—29.

III. PROBLEMATYKA PRACY PEDAGOGICZNEJ W SZKOLE I POZA SZKOŁĄ NA ZIEMIACH ZACHODNICH

Druki zwarte

61. DZIESIĘCIOLECIE BIBLIOTEK WOJ. KOSZALIŃSKIEGO 1949—1959. Koszalin 1959, Woj. Bibl. Publ. w Koszalinie, ss. 109.
62. KWILECKI ANDRZEJ: Rola społeczna nauczyciela na Ziemiach Zachodnich w świetle pamiętników nauczycieli osadników. Poznań 1960, Instytut Zachodni, ss. 124.
Rec.: Tyszka Zbigniew: *Przegląd socjologiczny*: t. 15, 1961, z. 2, s. 180—182. — Cierniak Henryk: Do wyboru kilka osad. *Odra*, 1960, nr 26, s. 17.
63. POLLAK ROMAN: Rola Ziem Zachodnich w polskiej kulturze. Poznań 1946, Polski Związek Zachodni, ss. 14, 1 nlb.
64. SAUTER WIESŁAW: Powrót na ziemię piastowskie. Poznań 1961, Wyd. Poznańskie, ss. 143, 1 nlb.
Pamiętnik nauczyciela pracującego na terenie Ziemi Lubuskiej od momentu jej wyzwolenia.
Rec.: Danielewicz Jerzy. *Nowe Książki*, 1962, nr 8, s. 491—493.

Artykuły

65. ARSENICZ MARIA: Szkolenie i doskonalenie zawodowe kierowników pedagogicznych bibliotek powiatowych województwa olsztyńskiego. W: *Z doświad-*

- czeń bibliotek szkolnych i pedagogicznych. *Rocznik IV*, Warszawa 1963, s. 135—139.
66. BATKO WALERIAN: Nasze zadania na Ziemiach Odzyskanych. *Praca Oświatowa*, 1947, nr 2, s. 82—84.
Program akcji popularyzowania pieśni.
67. BOENIGK JAN: O nasycenie programów nauczania, podręczników szkolnych problematyką Ziem Zachodnich i Północnych. *Oświata Dorosłych*, 1963, nr 4(43), s. 185—190.
Omówienie działalności Towarzystwa Rozwoju Ziem Zachodnich. Postulat wkładek regionalnych do podręczników. Działalność poprzez ZMS; ZMW; Harcerstwo; Koła Krajoznawcze; imprezy konkursowe; filmy.
68. DERLATKA TADEUSZ, KAŁUŻNY CZESŁAW, MOSSAKOWSKA-MAZANY HENRYKA: Polskie Ziemie Zachodnie i Północne. Rozwój gospodarczy i kulturalny. Warszawa 1963, TRZZ, ss. 82. Rada Naczelna Towarzystwa Rozwoju Ziem Zachodnich. Komisja Propagandy. Powiel.
s. 57—82; Kałuźny Cz., Mossakowska-Mazany H.: Rozwój kulturalny. Integracja — także w dziedzinie kultury.
69. HASIŃSKI MAKSYMILIAN: Rola pracy oświatowej na Ziemiach Odzyskanych. *Oświata i Kultura*, 1946, nr 1, s. 9—16.
Praca oświatowa, a problem formowania się nowych środowisk społecznych na Ziemiach Zachodnich.
70. KAŁUŻNY CZESŁAW: Życie kulturalne Ziem Zachodnich i Północnych. *Oświata Dorosłych*, R. 7, 1963, nr 4(43), s. 172—177.
Treść: Działalność instytucji artystyczno-widowiskowych. Telewizja, radio, film. Wiedza pomaga w życiu.
71. KWILECKI ANDRZEJ: Oświata i szkolnictwo na Ziemiach Zachodnich w okresie 15-lecia (Opracowanie bibliograficzne). *Nowa Szkoła*, 1960, nr 7/8, s. 67—69.
72. KWILECKI ANDRZEJ: Szkoła i nauczyciel na wywołonych Ziemiach Zachodnich. (Referat wygłoszony na sesji naukowej w Poznaniu w kwietniu 1960). *Kultura i Społeczeństwo*, 1961, nr 1, s. 145—163, bibliogr.
Treść: Wstęp. Obowiązki nauczyciela-osadnika. Działalność nauczycieli i funkcje spełniane przez nich w społeczeństwie na Ziemiach Zachodnich. Świadomość i postawa społeczno-narodowa nauczycieli-osadników. Znaczenie społeczne pracy nauczycieli-osadników. Uwagi końcowe.
Zob. tegoż autora: Na Ziemiach Zachodnich. *Nowa Szkoła* 1960, nr 4, s. 35—38.
73. MAZUREK STEFANIA: Zadania szkoły polskiej na Ziemiach Odzyskanych. *Praca Szkolna*, 1946, nr 7/8, s. 267—275.
74. MORAWSKA ANNA: Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka w Olsztynie w latach 1946—1961. *Komunikaty Mazursko-Warmińskie*, 1961, nr 4, s. 636—640.
75. NESTOROWICZ FRANCISZEK: Codzienną pracą nauczyciele podnoszą kulturę mieszkańców Dolnego Śląska. *Oświata Dorosłych*, R. 7, 1963, nr 4(43), s. 197—199.
Z doświadczeń pracy nauczyciela. Przykłady pracy kulturalno-oświatowej. Kursy ogólnokształcące.
76. POPIOŁEK KAZIMIERZ. Rola nauczyciela na Ziemiach Odzyskanych. *Przegląd Zachodni*, 1946, nr 4, s. 380—384.
Charakterystyka terenu i mieszkańców Opolszczyzny. Wymagania i postulaty wobec osiedlających się nauczycieli.
77. RYNDUCH ZBIGNIEW: Postawa nauczyciela języka polskiego wobec właściwości językowych spotykanych na Ziemiach Zachodnich *Praca Szkolna*, 1946, nr 4, s. 109—113.
78. SUTKOWSKI LUCJAN: O rozwoju oświaty na wsi szczecińskiej. *Oświata Dorosłych*, R. 8, 1964, nr 3(52), s. 139—140.
Placówki oświatowe i ich działalność w doszkaltaniu ogólnym i zawodowym mieszkańców wsi.
79. SYSKA JÓZEF: Historia i geografia Polski jako czynnik repolonizacji. *Praca Szkolna*, 1946, nr 6, s. 211—213.

80. TRZEBIATOWSKI KLEMENS: Wpływ oświaty na kształtowanie się struktury ludnościowej w woj. koszalińskim (1945—1958). *Przegląd Zachodni*, 1959, nr 3, 87—100.
Szkolnictwo i system oświatowy jako czynniki integracji społecznej na Ziemiach Zachodnich.
81. WITKOWSKI WITOLD: Nauczanie języka polskiego na Ziemiach Odzyskanych. *Praca Szkolna*, 1946, nr 3, s. 71—75.
Trudności w prowadzeniu pracy wychowawczej i dydaktycznej.
82. WROCZYŃSKI RYSZARD: Zadania specjalne pracownika oświatowego na Ziemiach Odzyskanych. *Praca Oświatowa*, 1946, nr 1, s. 9—13.
Specyfika problematyki socjalnej w działalności oświatowej.
83. ŻYGULSKI KAZIMIERZ: Adaptacja dzieci repatriantów w szkole na Ziemiach Zachodnich. *Przegląd Zachodni*, 1958, nr 5, s. 117—126.
Art. dot. repatriantów przybyłych do Polski na podstawie umowy z ZSRR z r. 1956 (tzw. druga repatriacja i osiadłych w mieście N. w woj. zielonogórskim). Rola szkoły i nauczyciela.
84. ŻYGULSKI KAZIMIERZ: Stara i nowa ojczyzna repatriantów. Z badań śląskich. *Przegląd socjologiczny*, t. 13, 1959, z. 1, s. 64—68.
Rola szkoły w integrowaniu grup ludności rodzimej i napływowej we wsi N. na Śląsku Opolskim.

Maria Bronikowska

JAN WOSKOWSKI: O POZYCJI SPOŁECZNEJ NAUCZYCIELA, PWN,

ŁÓDŹ 1964 SS. 239

Jednym z głównych działów prac badawczych łódzkiego zespołu socjologicznego — jest nowatorskie u nas uprawianie socjologii zawodów, w szczególności zawodów inteligenckich. Zespół ma już za sobą prace dotyczące inżynierów-chemików, dziennikarzy i artystów-plastyków, na ukończeniu są prace nad farmaceutami, pielęgniarkami i urzędnikami. Rozprawa dr Jana Woskowskiego stanowi jeden z członów tego frontu badawczego, członów szczególnie ważnych chociażby dlatego, iż nauczyciele reprezentują najliczniejszą grupę zawodową polskiej inteligencji i przy tym grupę o dużej dynamice rozwojowej: o ile w 1937 roku jeden nauczyciel szkoły podstawowej przypadał na 450 mieszkańców, to w roku 1960 już na 204 mieszkańców naszego kraju.

Przynależność do zespołu prowadzącego badania nad socjologią zawodów inteligenckich w Polsce orientowała autora na wspólną problematykę badawczą, przede wszystkim — na uchwycenie przemian społecznej struktury inteligencji pracującej (zachodzących na skutek rewolucji ustrojowych) poprzez analizę funkcji i pozycji społecznej oraz prestiżu społecznego danych kategorii zawodowych, przebiegu, a także stopnia identyfikacji z zawodem etc. Natomiast wybór do zbadania określonej kategorii zawodowej wysunął przed autorem konieczność wniknięcia w strukturę nauczycielstwa szkół podstawowych jako instytucji społecznej w procesach jej rozwoju historycznego oraz w jej właściwościach socjologicznych i dopiero na tym tle — poddania analizie aktualnych cech badanej społeczności zawodowej.

Dla zrealizowania swych zamierzeń badawczych autor opanował dużą literaturę przedmiotu — polską wyczerpująco, a spośród literatur naukowych obcych — przede wszystkim wydawaną w języku francuskim, w którym — jak się zdaje — dosięgnął wielu podstawowych tytułów dotyczących socjologicznej i psychologicznej problematyki zawodu nauczycielskiego; dobrze wybrana literatura obcojęzyczna dała autorowi możliwość postawienia problematyki nauczycielstwa szkół podstawowych na szerokim tle europejsko-amerykańskim. Jednakże nie literatura, lecz własne badania empiryczne stanowią główne źródło informacji autora o społeczności nauczycielskiej. Informacje te są owocem imponującego warsztatu badawczego, zorganizowanego przez dra Woskowskiego. Warsztat ten, oparty na technice wywiadu środowiskowego — częściowo skategoryzowanego, a częściowo otwartego — objął 2050 osób stanowiących prawidłowo ustaloną ogólnopolską próbę reprezentacyjną, wyłonioną z podwójnego losowania najpierw powiatów, a potem w każdym z 60 wylosowanych powiatów miejskich i wiejskich — przez wylosowanie 10% osób z list nauczycielskich danego powiatu. Dla przeprowadzenia obszernego wywiadu z pracującymi w kilkuset miejscowościach nauczycielami — dr Woskowski zorganizował zespół 25 ankierów terenowych, których starannie przygotował do wykonania ich zadań, a w toku pracy — osobiście kontrolował. Zapewniło to — jak stwierdza autor — wysoki stopień wiarygodności zebranych danych — i nie ma powodu wątpić w miarodajność tego stwierdzenia, gdy się wie, iż Jan Woskowski sam dobrze zna nauczycielstwo (był przecież nauczycielem szkoły podstawowej i pochodzi z nauczycielskiej rodziny), że wywiady właściwie poprzedził wywiadami próbnymi, że osobiście przeprowadził liczne wywiady łącząc je z obserwacją uczestniczącą i odbył liczne podróże inspekcyjne prace zespołu ankierów. Prócz wywiadów podstawowych z nauczycielami dr Woskowski przeprowadził trzy rodzaje wywiadów dodatkowych, mających dostarczyć materiału dopełniającego do kilku zagadnień szczegółowych, mianowicie

ponad 150 wywiadów z rodzicami dzieci szkolnych oraz liczne wywiady z przedstawicielami administracji szkolnej i z działaczami ZNP. Zebrany obfity materiał mógł być tylko w części spożytkowany przez autora w recenzowanej rozprawie — stanowi on bazę dla dalszych prac po części już opublikowanych, po części przygotowywanych do druku, po części znajdujących się dopiero w sferze projektów.

Ale dodatnia ocena warsztatu badawczego Jana Woskowskiego wynika nie tylko z niezwyklej pracowitości autora, który dla zebrania nie budzącej wątpliwości próby reprezentacyjnej oraz dla posłużenia się najbardziej korzystną techniką badawczą (wywiadem połączonym z obserwacją) nie wahał się podjąć pracochłonnego trudu — dodatnia ocena warsztatu badawczego oparta jest także na widocznym w analizie materiału wysokim stopniu krytycyzmu, ostrożności, powściągliwości i uczciwości we wnioskowaniu, na uderzającej skrupulatności w powoływaniu się na źródła. Wyliczone cechy stanowią największą siłę recenzowanej pracy, są one w nauce — jak wiadomo — równie cenione jak błyskotliwość intelektualna i inwencja twórcza.

Inną zaletę omawianej pracy — prócz warsztatu badawczego — stanowi empiryczny charakter jej głównego zrębu. Mieliliśmy dotychczas w polskiej literaturze szereg doskonałych prac poświęconych modelowi nauczyciela, natomiast wśród prac przedstawiających rzeczywistość społeczności nauczycielskiej nie ma równie gruntownej, równie udokumentowanej jak praca dr Woskowskiego.

Właśnie ów empiryczny zrąb pracy — jej rozdziały II i III oraz druga połowa rozdziału IV — stanowią największy i oryginalny dorobek autora. Otrzymujemy tu staranną charakterystykę cech demograficznych, społecznych i zawodowych nauczycielstwa szkół podstawowych w Polsce w roku 1959/1960, wnিকamy w dynamikę rozwojową tej społeczności, otrzymujemy trafny wykład nowych funkcji szkoły — opiekuńczych i wychowawczych — domagających się zaspokojenia w społeczeństwach urbanizowanych i industrializowanych na skutek zmian zachodzących w funkcjach rodziny; dalej — autor przedstawia postępującą feminizację zawodu nauczycielskiego (ponad 70% kobiet), ujawniając przy tym wielorakie implikacje tego faktu; dalej otrzymujemy relacje o znacznym odmłodzeniu nauczycielstwa, przejawiającym się w uderzającej przewadze roczników młodszych (56% poniżej trzydziestego roku życia) oraz pracowników z niższym stażem pracy (57% poniżej dziewięciu lat pracy w zawodzie) — przy czym autor rejestruje różnorodne konsekwencje tej sytuacji. W podobny sposób otrzymujemy kolejne sprawozdania, zaopatrzone w umotywowane komentarze, dotyczące: pochodzenia środowiskowego i społecznego nauczycieli, motywów wyboru zawodu nauczycielskiego, wykształcenia nauczycieli szkół podstawowych (w szczególowej specyfikacji środowiskowej), kwalifikacji zawodowych nauczycieli, dalej śledzimy udział nauczycieli w działalności politycznej i społecznej oraz zakres społecznych kontaktów nauczycieli, a także kontaktów towarzyskich i rodzinnych, przy czym analiza tych ostatnich ujawnia bardzo interesującą różnicę między doбором współmałżonków przez nauczycieli i nauczycielki, co w konsekwencji wywiera wpływ na strukturę ich powiązań społecznych oraz tryb życia.

Przedstawiony zakres analizowanych cech nauczycielstwa dowodzi, jak bogaty wachlarz zagadnień związanych ze strukturą życia badanej kategorii zawodowej objął autor.

W ostatnim rozdziale („Zakończenie”) należało się spodziewać podsumowania tego dorobku i — zgodnie z tytułem rozprawy — próby globalnego ujęcia konsekwencji zmian, jakie zaszły w poszczególnych cechach nauczycielstwa w ich wpływie na pozycję społeczną nauczyciela szkoły podstawowej w Polsce Ludowej. Ale autor tego nie uczynił. Końcowy rozdział poświęcony pozycji społecznej nauczyciela streszcza i ocenia próby dotychczas podejmowane w tym zakresie przez innych badaczy — Kozakiewiczą, Gocławską, Wesołowskiego i Sarapatę oraz Żyguńskiego, nie interpretuje natomiast tych analiz w świetle własnego, wielostronnego dorobku, prócz zwięzłego przedstawienia autooceny pozycji społecznej badanych nauczycieli oraz

oceny tej pozycji przez zbadanych rodziców uczniów. Autor — powodowany nadmierną ostrożnością — pozbawił się możliwości naszkicowania bodaj hipotetycznie własnego poglądu na kształtowanie się pozycji społecznej nauczyciela w Polsce Ludowej w związku ze zmianami zachodzącymi w strukturze płci, wieku, stażu pracy, w wykształceniu, kwalifikacjach zawodowych, w aktywności społecznej, w układzie rodzinnym etc. badanej kategorii zawodowej.

Polska literatura dotycząca zawodu nauczycielskiego wzbogaciła się o dzieło budzące pełne zaufanie do warsztatu naukowego i kompetencji autora.

Aleksander Kamiński

IRENA CHMIELEŃSKA (RED.) — PEDAGOGIKA PODWÓRKOWA
Warszawa 1963, Zarząd Główny Towarzystwa Przyjaciół Dzieci, s. 304

W ostatnich pięciu latach rozwija się intensywnie nowa gałąź praktyki wychowawczej, występująca pod różnymi nazwami, związana ze zorganizowaniem wolnego czasu dzieciom przebywającym na terenie podwórek. Historia tego ruchu, jego problematyka, konkretna działalność, osiągnięcia i perspektywy zostały oświetlone w recenzowanej książce. Książka składa się z czternastu sprawozdań praktyków pedagogiki podwórkowej poprzedzonych syntetycznym wstępem Ireny Chmieleńskiej.

Poniżej zreferujemy treść książki, a następnie ustosunkujemy się krytycznie do niektórych sformułowań pojęciowych i rozwiązań merytorycznych.

Omawiana książka składa się z trzech części. Część pierwsza jest obszernym wprowadzeniem w problematykę całej pracy. Autorka analizuje system poczynań wychowawczych, które określa mianem pedagogiki podwórkowej.

„Zjawisko” to jest wynikiem zbieżności dwóch samorzutnie powstałych ruchów, tj. oddziaływania dorosłych powstałego na gruncie społecznego zapotrzebowania, unormowania życia społecznego dzieci w wolnym czasie i spontanicznych akcji dzieci zrzeszających się w grupie w celu przeżycia jakiejś przygody, zorganizowania zabaw itp.

Irena Chmieleńska we wstępie charakteryzuje bliżej sposób funkcjonowania pedagogiki podwórkowej stwierdzając, że najwyższą jej formą jest samorząd dziecięcy (s. 18). Niższe formy polegają na organizacji zabaw dziecięcych na podwórku, włączania dzieci do prac społecznie użytecznych, organizowania opieki nad młodszymi, są to więc formy załączkowe, które nie ogarniają całokształtu życia dzieci na podwórkach.

Autorka z dużą życzliwością analizuje postacie amatorów pedagogów. Na co dzień to ludzie piękni. W każdym z nich pali się ogień (s. 30). Warunkiem efektywnym ich pracy jest zmobilizowanie opinii społecznej w środowisku dla sprawy wychowania dzieci, uzyskania poparcia komitetów blokowych, aprobaty Rady Narodowej itp. Nie wszędzie daje się uzyskać w tym zakresie zadowalające wyniki. Słuszna jest uwaga autorki, że wielu działaczy podwórkowych to „siłaczki i Judymowie” (s. 33). Genezę pedagogiki podwórkowej Irena Chmieleńska wywodzi z okresu międzywojennego w rozmaitych osiedlach mieszkaniowych, których elementy postepowe inicjowały społeczno-wychowawczą działalność. W okresie powojennym masowy rozwój działalności wychowawczej przypada na okres po 1956 roku. Pierwszy historyczny komitet dziecięcy powstał właśnie w październiku 1956 r. w Grudziądzu. W 1957 akcję zakładania komitetów dziecięcych wspiera świadoma działalność Towarzystwa Przyjaciół Dzieci. Irena Chmieleńska kończąc swoje wprowadzenie wysuwa doniosłe spostrzeżenie, że dalszy rozwój pedagogiki podwórkowej będzie ściśle związany z formowaniem się „ogólnospołecznego frontu wychowania” (s. 76).

Pedagogika podwórkowa zdaniem Ireny Chmieleńskiej jest organicznym wyrazem nowych lepszych stosunków społecznych, powstałych na tle przeobrażeń dokonujących się w Polsce Ludowej.

Irena Chmieleńska wyróżnia dwa nurty, którymi płynie działalność społeczna w środowisku. Są to: nurt środowiskowy i nurt młodzieżowy. Treścią drugiej części niniejszej książki jest działalność społeczna w nurcie środowiskowym. Źródłem nurtu środowiskowego jest lokalne środowisko dziecka, patronem jego jest Komitet Blokowy lub Koło Towarzystwa Przyjaciół Dzieci. Jest to zatem pedagogika tepedowska.

Obok niej istnieje inna odmiana tego ruchu, zwana nurtem „młodzieżowym”, polegająca na oddziaływaniu na dzieci przez czynniki z zewnątrz, np. prasa młodzieżowa, organizacje harcerskie itp. Część trzecia książki omawia właśnie nurt młodzieżowy pedagogiki podwórkowej. Jest ona zbiorem interesujących artykułów napisanych przez wieloletnich kierowników i twórców nurtu młodzieżowego (J. B. Klima, Z. Czarnuch i inni). Nurt młodzieżowy charakteryzuje się inspirowaniem dzieci do działalności zabawowej, rozrywkowej i społecznej bądź w zespołach nieformalnych, słabo kontrolowanych przez dorosłych np. „Wyprawa 1000 przygód” bądź kontrolowanych ściślej przez organizację harcerską „Lato wiejskich drużyn”, „Wakacje drużyn wiejskich”. Książka nie jest pracą naukową, ma ona charakter publikacji upowszechniającej doświadczenia praktyków oraz oświetla założenia i metody nowej gałęzi działalności wychowawczej. Adresatem jej jest każdy człowiek, bowiem, jak mówi motto książki: „Każdy może być przyjacielem dziecka”.

* * *

Współczesne życie charakteryzuje się zwiększaniem wpływu techniki na różnorodne formy działalności ludzkiej (technizacja życia) oraz wzrostem skupień ludzkich na stosunkowo małych przestrzeniach (urbanizacja). W strukturze współczesnego życia występuje rozbitcie jednolitego oddziaływania na młodzież tak charakterystyczne dla poprzednich okresów historycznych. Obecnie młodzież podlega wpływom różnorodnych kręgów społecznych oraz różnych form masowej komunikacji. Na tym tle rodzi się potrzeba określonej integracji wpływów w tych warunkach i środowiskach, w których dziecko tkwi silniej i głębiej. Środowiskiem tym jest krąg osiedlowy lub dzielnicowy. Z tych pozycji należy oceniać zjawisko określane mianem „pedagogika podwórkowa”.

1) Problemem szczególnie niepokojącym w ruchu „tepedowskim” jest rola, jaką pełni tam pedagog amator. Pedagog amator to człowiek prosty, niekiedy rencista lub emeryt, działacz organizacji pracujący społecznie z ogromnym zapalem i energią. Ludzie ci działający w ruchu potrafili dokonać niejednokrotnie dużo dobrego dla dzieci im powierzonych. Metody pracy tych ludzi są jednak proste, ubogie, program ich zajęć jest splotony, co w efekcie ogranicza ich działalność i nie pozwala na rozwinięcie szerszej pracy. Stąd powierzanie amatorom pedagogom tak ważnej działalności jest jedynie koniecznością chwili, a nie może być regułą. Pedagog amator nie jest w stanie przeważnie włączyć swej działalności w całość akcji środowiskowej, nie potrafi jak dotychczas w skali masowej nawiązać żywych i codziennych kontaktów z nurtem młodzieżowym. A więc z punktu widzenia integracji wychowania oparcie pedagogiki podwórkowej na amatorach nie gwarantuje w pełni jej efektywności. Z tych względów można twierdzić, że pedagog amator powinien być pomocnikiem w kierowaniu procesem wychowawczym, a nie jego kierownikiem.

2) Pedagogika tepedowska, praktycznie biorąc, nie potrafiła w skali masowej oddziaływać wychowawczo w środowisku lokalnym. Nie ulega wątpliwości, że wychowanie w środowisku lokalnym musi głębokimi korzeniami tkwić w rodzinie, integrować środowisko sąsiedzkie i sprzyjać kształtowaniu zdrowej opinii rodziców.

3) Szczególnie niepokojące jest niedocenywanie w pedagogice podwórkowej kierow-

niczej roli szkoły. Zarówno we wprowadzeniu Ireny Chmieleńskiej, jak i w relacjach praktyków, szkoła nie zdobyła sobie dostatecznej wagi jako czynnik podstawowy i kierujący procesem wychowawczym. W naszym ujęciu właściwe sprofilowanie pedagogiki podwórkowej winno doceniać szkołę nie tylko jako partnera, lecz przede wszystkim jako centralne ogniwo różnorodnych wpływów w środowisku lokalnym.

W referowanej książce stosunkowo najmniej zastrzeżeń można mieć do ujęcia roli i zadań nurtu młodzieżowego. Przedstawiciele ruchu młodzieżowego właściwie rozumieją własną rolę w procesie wychowawczym dokonującym się na podwórkach. Według ich opinii „działalność podwórkowa jest próbą rozwoju pełnego samorządu dziecięcego przy czynnym, wzajemnym oddziaływaniu wszystkich sił kształtujących środowisko podwórkowe” (s. 287). Widzimy zatem, że nurt młodzieżowy w wychowaniu podwórkowym jest sprofilowany we właściwym kierunku. Wydaje się, iż przyszłość tego ruchu będzie zależała od unikania szablonowości w kierowaniu procesem wychowawczym dzieci, wspomagania społecznej działalności rodziców, od świadomego włączenia się w ten proces szkoły i wreszcie od niewyłączania żadnego kręgu społecznego spod jego wpływu.

Na marginesie tych kilku uwag ogólnych dotyczących zjawiska pedagogiki podwórkowej nie można nie odnotować niewłaściwego teoretycznego ujęcia problemu pedagogiki podwórkowej. Irena Chmieleńska definiuje pedagogikę podwórkową tymi słowy: „iż jest to pedagogika w całym tego słowa znaczeniu środowiskowa, powstaje w wąskim środowisku lokalnym z jego potrzeb i jest pedagogiczną odpowiedzią środowiska na te potrzeby” (s. 53).

Na s. 55 odzgaňuje się od pedagogiki burżuazyjnej, zwanej środowiskową, będącej nauką o zależności rozwoju jednostki od wpływów środowiska.

Kontynuując swoje rozważania autorka nie wzbrania się przed użyciem pojęcia „pedagogika” (oczywiście jako nauki) w zastosowaniu do działalności podwórkowej. Zalicza ona pedagogikę podwórkową do szerszej pojętej pedagogiki społecznej. Pisze wprost „jest to pedagogika społeczna, bo bezpośrednim przedmiotem jej oddziaływania jest nie jednostka, ale społeczność dziecięca” (s. 53). Abstrahując od błędnego mniemania, iż pedagogika podwórkowa jest pedagogiką społeczną, chcę zwrócić uwagę na przedmiot pedagogiki społecznej oświetlonej przez Irenę Chmieleńską. Pedagogikę społeczną jako naukę interesuje „wzajemne oddziaływanie wpływów środowiska i przekształcających środowisko sił jednostek. Przedmiotem pedagogiki społecznej jest środowisko, a proces wychowania ujmuje w skrzyżowaniu wzajemnych oddziaływań jednostki na środowisko i środowiska na jednostkę”¹.

Książka, ogólnie biorąc, jest interesującym przeglądem doświadczeń ludzi kształtujących nową gałąź działalności wychowawczej w środowisku lokalnym. Jest oparta na dużej ilości faktów wychowawczych, przedstawionych dość plastycznie i interesująco, co jest jej zaletą. Jest ona pewnego rodzaju bilansem dotychczasowych doświadczeń i równoczesnym zarysem perspektyw rozwojowych wychowania w środowisku. Ze perspektywy te mogą przebiegać w nieco odmiennych kierunkach, niż to rysuje redaktorka książki, że wychowanie integralne w środowisku musi objąć rodzinę i szkołę, staraliśmy się to odnotować w naszych uwagach krytycznych. Wskazaliśmy również na niektóre teoretyczne niekonsekwencje zawarte w przedmowie Ireny Chmieleńskiej. Książka mimo usterek może pobudzić do przemyślenia całości problemu wychowania w środowisku lokalnym oraz inspirować do podejmowania prób na własnym terenie. Materiał praktyczny zawarty w książce nie powinien wszakże stanowić zbioru recept i wskazań, lecz powinien być traktowany jako impuls do samodzielnych twórczych poszukiwań.

Jerzy Mikulski

¹ Radlińska H.: *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1961, s. XXIX.

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

ZAGADNIENIA PEDAGOGICZNE W CZASOPISMACH

W czasopiśmie pedagogicznych jest coraz więcej artykułów i rozpraw, w których dochodzi do głosu myśl nowa, przeciwstawiająca się tradycyjnym poglądom i zruty-nizowanej praktyce. Zwrócę tu uwagę na cztery takie artykuły: pierwszy o nauko-wym modelu dydaktyki, drugi o sprawie ucznia zdolnego i większej samodzielności w procesie wychowania, trzeci o zadaniach związanych z rozwojem wychowania, czwarty o związku rozwoju człowieka z wychowaniem laickim.

Model eliptyczny w dydaktyce

Rozprawę o modelach naukowych w dydaktyce zamieścił prof. Ignacy Szaniawski w numerze 3 *Kwartalnika Pedagogicznego*. Mówiło się i mówi — podkreśla na wstępie — o modelach tylko wtedy, gdy chodzi o taki na przykład środek pomoc-niczny, jak model graniastosłupa ściętego, globus, mapa plastyczna. Tymczasem można i trzeba mówić również o modelu naukowym jako teorii, która opisuje i analizuje określone działy rzeczywistości w sposób możliwie prosty i pozbawiony wewnętrznych sprzeczności.

Twórcą modeli dydaktycznych we współczesnej burżuazyjnej pedagogice jest — zaznacza prof. Szaniawski — Dewey. W jego modelu „dziecko staje się tym słońcem, wokół którego krążyć mają poczynania wychowawcze, tym środkiem, wokół którego mają się organizować” — powie Dewey w „Szkołe i społeczeństwie”. W tej koncepcji nauczyciel schodzi na plan dalszy. Struktura i treść szkoły jest ukształtowana na miarę pragnień, zamierzeń, postanowień i planów ucznia. „Pajdocentryczną dydaktyka — zauważa autor — w szczególności organizacja procesu nauczania i życie różnych szkół doświadczalnych Europy, w szczególności zaś amerykańskiej szkoły średniej, bazującej mniej lub bardziej mocno na pajdocentrycznym modelu nauczania, ukształtowała sytuację, w której uczeń uczy się tego tylko i tak długo jedynie, co go interesuje i jak długo go to pociąga”.

Biegunowo przeciwny jest system edukacyjny herbertowsko-reinowskiego esencjalizmu. Katalog negatywnych cech tej tradycyjnej szkoły formułuje autor następująco: proces nauczania w tej szkole utrwał, stabilizował, odbarwiał, oddzia-lywał, wyodrębnił, izolował, rozkładał, odcinał, rozbijał, szufladkował; schematyzował, ograniczał, zubożał, wkuwał, werbalizował, zwiężał, odindywidualizowywał, narzucał, zmuszał itd. A czyni to w tym modelu nauczyciel, który nie jest jednym ze współczynników, lecz jednym, centralnym czynnikiem, regulującym proces i prze-bieg przekazywania wiadomości uczniom dobór treści, określenia tempa nauczania, a więc „jedynym realizatorem programu”.

Na tle tej charakterystyki dwu przeciwnych sobie modeli dydaktycznych autor przedstawia koncepcję nowego modelu, wolnego od sprzeczności i jednostron-ności tamtych. Koncepcję swą opiera nie na kole jako schemacie modelu, lecz na elipsie, która „zawiera w sobie dodatnie, sprawdzone i sprawdzalne założenia za-równo modelu pajdocentrycznego, jak i esencjalistycznego”. Autor podkreśla jedno-cześnie: „Momentów pedagogicznie przypadkowych lub psychologicznie negatywnych pierwszego z nich, jak i drugiego ten model nie zawiera. Ale nie jest też kompro-misem żadnego z nich”.

Model eliptyczny o dwu krańcowych ogniskach jest uzasadniony tym, że „proces nauczania i uczenia się zdeteminowany jest przez dwie zupełnie krańcowe sytuacje:

jedną z nich tworzy nieustannie sfera biopsychiczna dziecka, drugą zaś socjopryrodnicza. Jedna z nich to świat subiektywny, emocjonalny, woluntaryjny ucznia. Druga z nich to świat obiektywny zjawisk i praw fizycznych, astronomicznych, biologicznych i techniczno-gospodarczych”.

Modele mogą być makrodydaktyczne i odtwarzają wówczas kompleks zagadnień o wielkim zasięgu terytorialnym, państwowym, międzypaństwowym — albo mikrodydaktyczne. Przykładem takiego mikrodydaktycznego modelu jest elementarz Falskiego. „Znajdziemy w nim dwa ogniska. W jednym ognisku — jest dziecko, jego środowisko najbliższe, jego prace, zabawa, spontaniczność, zamierzenia. Stąd strukturalne, całościowe, łączne ujmowanie mówienia, czytania i pisanie. Stąd wyraz — jako punkt wyjścia i metoda wyrazowa. Drugie ognisko tej elipsy — to zasada systematyczności, zasada stopniowania trudności i droga od głoski i litery. Falski łączy udatnie dwa ogniska. I w tym wypadku całość i struktura — z jednej, a głoska i litera z drugiej strony są równocześnie zasadami tego modelu”.

Rozprawa prof. Szaniawskiego, jego koncepcja modelu eliptycznego — to bardzo interesująca i cenny wkład w rozwój teorii pedagogicznej. Koncepcja jest przedstawiona jasno i przekonywująco. Przełożona na język praktyki, wyjaśniona przykładami konkretnych sytuacji dydaktyczno-wychowawczych, może przyczynić się do pewnego ustabilizowania się poglądu nauczyciela na obserwowane zjawiska i sposób ich interpretowania.

Chcemy eksperymentować

A. Arseniew, wiceprzewodniczący Akademii Nauk Pedagogicznych RFSRR, ocenił w artykule „Niektóre problemy szkolnictwa i wychowania w ZSRR” (*Wychowanie*, nr 13 i 14) krytycznie pewne zjawiska i poglądy. Ponieważ są to ważne w rozwoju szkolnictwa problemy, a aktualne również u nas, warto zwrócić na nie uwagę. Oto niektóre:

1. Uczeń zdolny. Zarzut: „Myśmy bardziej się zajmowali uczniami słabymi, pozostającymi w tyle. Teraz trzeba to zmienić. Obecnie musimy zarówno dbać o tych, którzy nie nadążają, jak i o tych, którzy zdradzają nieprzeciętne zdolności”. Jak? Szkoły dla wybranych. Tych jest jednak bardzo mało. Przy uniwersytetach w Moskwie, Leningradzie, Nowosybirsku i Kijowie stworzono szkoły fizyczno-matematyczne. Uczą w nich wybitni uczeni, uczniami zaś są najzdolniejsi, wybrani drogą konkursów. W perspektywie jest organizowanie większej liczby takich wyspecjalizowanych szkół, a jednocześnie we wszystkich szkołach podtrzymywanie zainteresowań dzieci, które wykazują zdolności. „Chcemy eksperymentować — podkreśla Arseniew — zobaczymy, co z tego wyniknie”.

Problem dzieci zdolnych jest u nas chyba zaniedbany. Dziecko drugoroczne, jak nie dopuścić do drugoroczności — problem żywy, wypracowanie metod, klasy równoległe itd. Przewodujemy w tym — i zapewne słusznie, jednocześnie jednak słuszne jest wypracowanie metod pracy z dzieckiem wybijającym się, z dzieckiem specjalnie uzdolnionym. Zwrócił na to uwagę prof. B. Suchodolski w *Tygodniku Demokratycznym*. Postulat, iż skończyć trzeba z przesądem, że różniczkowanie wykształcenia szkoły dla dzieci zdolnych rozbija spójność społeczną i demokrację — zbiega się z dyskusją na ten temat w ZSRR — tyle tylko, że nie mamy jeszcze szkół dla zdolnych; jak to już jest w Związku Radzieckim.

2. Problem inny — metody skutecznego wychowywania. Planowanie pracy wychowawczej jest w naszym szkolnictwie praktyką obowiązującą, godzina wychowawcza — godziną w rozkładzie zajęć, pogoń za gotowymi planami z początkiem roku — intensywna. Arseniew i na ten temat pisze odważnie i krytycznie. Informuje: „W Akademii Nauk Pedagogicznych opracowaliśmy próbne zestawienie programu pracy wychowawczej od pierwszej klasy do jedenastej. Program ten został opubli-

kowany. Jednakże doszliśmy do wniosku, że program ten jest nieudany, zbyt wielosłowny, jest to bardziej program tego, co należy wyjaśnić uczniom, a przecież wyjaśnieniami człowieka się nie wychowa". Nie wyjaśnienia, nie pouczenia, lecz organizacja systemu praktycznego życia dzieci, uczniów. Przypomina to koncepcję prof. B. Suchodolskiego, przedstawioną w „Programie świeckiego wychowania moralnego” i w innych publikacjach. Podobnie jak w ZSRR, i u nas dominują plany tego, co wyjaśniać i jak wyjaśniać.

3. Zapewnienie młodzieży większej samodzielności — to również zagadnienie związane ściśle z dążeniem do osiągania lepszych wyników w wychowaniu. Arseniew tak pisze: „W szkole osiągamy najlepszy porządek: wszyscy uczniowie zachowują się poprawnie, kłaniają się nauczycielom, sami się między sobą nie biją (przynajmniej tego nie widać). Porządek wzorowy. A obok szkoły przejść nie można. Na ulicy »obrzucą błotem«; w domu dzieje się nie lepiej”. Dlaczego tak się dzieje? Prof. Arseniew sądzi, że stawiamy w wychowaniu nie na samodzielność młodzieży, nie na zaufanie do niej, lecz na dozór, liczymy na dyżurnych, na kontrolę zachowania. „Oczywiście — zauważa — dzieci należy pilnować, to nie ulega wątpliwości. Ale nie trzeba się obawiać, niech same się kontrolują, niech same pilnują porządku”.

Zadania szkoły rosną

IV Zjazd Partii wytyczył perspektywy dalszej rozbudowy szkolnictwa i wychowania. Poświęcił tym zagadnieniom artykuł prof. B. Suchodolski zamieszczony w numerze 7 *Życia Szkoły* („O dalszy rozwój oświaty i wychowania”). Autor podkreśla, że wielkim problemem współczesności jest wyrównanie szans. W zakresie szkoły podstawowej osiągnęliśmy poważne wyniki w kierunku demokratyzacji oświaty. Szkoła ta stała się powszechna, istotnie powszechna. Inaczej natomiast jest na szczyblu szkoły średniej. „Wprawdzie — pisze autor — i w tej dziedzinie dokonał się poważny postęp, jak o tym świadczy społeczny skład uczniów szkół średnich, ale nie jest to postęp wystarczający w społeczeństwie, w którym socjalistyczne budownictwo rozwoju się tak szybko”. Nie wszystka młodzież ma równe szanse. Wciąż jeszcze połowa absolwentów szkół podstawowych nie podejmuje dalszego kształcenia w pełnej szkole średniej. Decyzje o formach dalszego kształcenia są często narzucane przez takie okoliczności, jak miejsce zamieszkania, sieć szkolna, warunki materialne itd. Na tym tle rodzi się problem wyrównywania szans oświatowych całej młodzieży.

Problem równości szans można rozpatrywać również z innego punktu widzenia. Nowoczesnemu społeczeństwu socjalistycznemu potrzeba coraz więcej ludzi inteligentnych i zdolnych. Postęp nauki i techniki sprawia, że praca zawodowa staje się coraz trudniejsza. „W tych warunkach potrzebujemy coraz więcej ludzi zdolnych; można powiedzieć, iż potrzebujemy ich więcej, niż się ich rodzi. Musimy przez wychowanie rozwijać i wzbogacać ludzkie zdolności, zwiększać liczbę ludzi o wyszkolonych zdolnościach”.

Teza, jak widzimy, ta sama co u prof. Arseniewa, różnica jest jednak widoczna w sposobach rozwiązania problemu. W jaki sposób „produkować” jak największą liczbę ludzi zdolnych? „Najprostszym rozwiązaniem jest — pisze prof. Suchodolski — tworzenie specjalnych szkół dla młodzieży uzdolnionej w różnych kierunkach, jednak nie jest to rozwiązanie do przyjęcia z demokratycznego i pedagogicznego punktu widzenia. Musimy szukać dróg znacznie trudniejszych, ale pozwalających na akcję prowadzoną szerokim frontem; musimy przeprowadzać konsekwentnie różnicowanie programów nauczania, rozszerzać zakres zajęć do wyboru, rozwijać nauczanie zespołowe i problemowe, stwarzać w szkole i poza szkołą warunki dla odpowiedzialnej i możliwie twórczej pracy”.

Problem, jak widać, ważny, a jednocześnie niełatwy do rozwiązania.

Perspektywy dalszego rozwoju oświaty i wychowania — to wychowanie nowego człowieka. Przystosowanie jednostki do społecznej rzeczywistości nie wystarcza. Autor wyjaśnia to obrazowo: „Oświata i wykształcenie nie są już tylko owocem, który spada z drzewa gospodarczego dobrobytu; podnoszenie wykształcenia i poziomu kulturalnego ogółu staje się zasadniczym czynnikiem postępu techniki i gospodarki, rozwoju socjalistycznej demokracji; wszechstronny rozwój człowieka przez wychowanie staje się zarówno skutkiem, jak i przyczyną społecznych i gospodarczych przemian”.

Nie wystarczy przystosowanie i wyrobienie w ludziach różnego rodzaju nawyków. „Wychowanie musi w naszych dzisiejszych warunkach osiągać nieporównanie więcej: musi sięgać głębiej w procesy formowania się osobowości i musi troszczyć się o to, by kształtowali się ludzie bardziej wszechstronnie rozwinięci, głębiej zaangażowani w kształtowanie rzeczywistości, w której żyją, intensywniej przeżywający kulturę, bardziej uspołecznieni i bardziej związani z postępem nauki i techniki”.

W tych warunkach rosną zadania szkoły: musi ona stać się środowiskiem, w którym „młodzież rozwija się przez odpowiednio zorganizowaną i kierowaną działalność własną”.

A jak jest dzisiaj? Prof. Suchodolski tak tę dzisiejszość charakteryzuje: „Obecnie zbyt często jeszcze zachodzi wielki dystans między rzeczywistym życiem młodzieży, jej zainteresowaniami i aktywnością a rolą ucznia, którą gorzej lub lepiej, ale powierzchownie grają w szkole. Nie ulega natomiast wątpliwości, iż istnieją szanse takiego zorganizowania zajęć w szkole, aby młodzież mogła je potraktować jako ważną i interesującą działalność własną. Wymaga to jednak nie tylko przekształcenia werbalnych sposobów nauczania, ale głębokiej przemiany całego stylu pracy szkolnej. Symbolem tego stylu nie może pozostawać nadal — jak to było od wieków — wypełniona sztywnymi ławkami klasa szkolna i dominująca nad całością katedra nauczyciela; symbolem tego nowego stylu musi być zespół pracujących uczniów w pracowniach szkolnych, w salach zajęć, w ogrodzie, w terenie. Wymagać to będzie znacznego rozluźnienia konserwatywnych form dyscypliny szkolnej, zastąpienie ich formami nowymi; wymagać to będzie bardzo zasadniczych zmian w typie podręczników, książek pomocniczych, wydawnictw źródłowych, materiałów do pracy różnego rodzaju; wymagać to będzie również odejścia od szablonów architektonicznych, wedle których szkoła budowana jest wciąż jako swoiste skrzyżowanie biura z więzieniem, śmielszego realizowania nowoczesnych form budownictwa szkolnego, którego przykłady możemy — na szczęście — widywać już coraz częściej”.

To rozluźnienie, to zastępowanie form konserwatywnych formami nowymi jest szczególnie trudne wobec ustalonych i pieczołowicie pielęgnowanych nawyków i rutyny. Tak jest zresztą również w innych dziedzinach życia. Prof. dr St. Tarczyński ubolewa na łamach nr 9 *Problemów* („Czy opłaca się hodować... pasożyty?”), że rutyna praktyków, którzy obawiają się ryzyka stosowania w produkcji „nowinek” naukowych, prowadzi do tego, iż nie poddają gleby takim zabiegom agrarnym, jakże są możliwe dzięki rozwojowi nauk biologicznych, i gospodarka ponosi ogromne straty. Obliczenia wykazały, że gdyby stosować tylko to, co już stosuje się w Holandii, produkty z gleby wystarczyłyby na dostatnie wyżywienie 16 miliardów ludzi. W dziedzinie oświaty i wychowania trudno o takie obliczenia, rutyna jednak tak samo przeszkadza w realizacji tego, co wypracowuje nauka.

Swoboda rozwoju człowieka

Na tle rozważań o perspektywach rozwoju oświaty interesującym spojrzeniem na te problemy wychowania jest rozprawa Kamilli Mrozowskiej o przeszłości szkolnictwa świeckiego we Francji (*Przegląd Historyczno-Oświatowy*, nr 3(64). Przed-

stawiający w dość dużym skrócie rozwój i zahamowania w procesie zeświecczenia szkoły francuskiej, autorka analizuje sytuację ostatniego czasu, kiedy przez uchwalenie dotacji państwowej dla szkół prywatnych osłabiony został wpływ szkół świeckich we Francji. Opinia postępową Francji odczuła to jako regres w stosunku do ustawy z roku 1882. Odzywają się też głosy krytyki co do charakteru szkoły świeckiej, który jest uważany za zbyt niezdecydowany. Traktowanie laicyzmu jako „neutralność” jest fikcją, jednak określonego programu wychowawczego nie umiano dla szkoły świeckiej dotąd wypracować. „W dobie walk z naciskiem kościoła — pisze Mrozowska — na gruncie tendencji do zapewnienia swobody rozwoju człowieka, laicyzacja związana została z gwarancją indywidualnej decyzji co do kierunku wychowania. Szkoła miała gwarantować indywidualny rozwój jednostki. Stąd w czasach współczesnych wychowanie laickie ma charakter ściśle indywidualny i nie wiąże się z wychowaniem społecznym, co postępowi pedagodzy francuscy uważają za wielki mankament szkoły. Poszczególne instytucje lewicowe starają się temu przeciwdziałać, organizując np. szkoły prywatne czy też skupiając młodzież w kołach i organizacjach. Zasadniczy jednak kierunek wychowania w szkołach państwowych ma charakter w gruncie rzeczy bardziej indywidualistyczny niż w szkołach wyznaniowych i rezultaty tego wychowania budzą w tej chwili poważną troskę ludzi lewicy”.

Autorka cytuje interesujący głos reprezentanta Unii racjonalistycznej, Ernesta Kahane, który wychowanie laickie traktuje jako kształtowanie postawy racjonalistycznej i materialistycznej, a nie neutralnej.

Artykuł K. Mrozowskiej, charakteryzujący rozwój laickiej szkoły we Francji, wiąże się blisko z dyskusjami na temat wychowania świeckiego w naszej szkole. I u nas poważne dyskusje mogłyby pogłębić problem i spopularyzować istotę wychowania świeckiego.

*

Czasopisma pedagogiczne, jak widać, są żywym odbiciem problematyki, która przejawia się zarówno w teorii, jak i w praktyce. Oddźwięk na wynik badań pedagogicznych, eksperymentów i różnego rodzaju prób i doświadczeń jest coraz bardziej żywy, o czym świadczą takie zjawiska z terenu szkoły, jak szkoły wiodące, klasy pracownie, próby realizacji nauczania problemowego i w zespołach itd. W tej sytuacji uaktywnianie zespołów nauczycielskich może przyśpieszyć proces doskonalenia praktyki nauczania i wychowania przez jej głębsze powiązanie z pomyślnie rozwijającą się teorią pedagogiczną.

Stanisław Nowaczyk

**WYSTAWA 40-LECIA
INSTYTUTU PEDAGOGIKI SPECJALNEJ**

Spośród wielu wystaw, jakie zostały urządzone w naszym kraju z okazji 20-lecia Polski Ludowej, szczególne zainteresowanie wzbudziła wystawa 40-lecia Instytutu Pedagogiki Specjalnej, otwarta w dniu 3 lipca 1964 r. przez Ministra Oświaty, Wacława Tułodzieckiego.

Zainteresowanie to wynikało z niezwykle ważnej roli, jaką spełniała ta placówka w długim rozwoju naszego szkolnictwa specjalnego i pedagogiki specjalnej.

Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej (PIPS) powstał w tym okresie (rok szkolny 1922/23), kiedy problem szkolnictwa specjalnego w Polsce był jeszcze w powijkach. Nieliczne szkoły i zakłady specjalne w b. zaborze pruskim dalekie były od wzorów, które można było popularyzować w nowych warunkach. Jedyny zakład w b. zaborze rosyjskim, Instytut Głuchoniemych i Niewidomych w Warszawie, mimo swoich pięknych tradycji, znajdował się w stanie dezorganizacji i zastoju. W zaborze austriackim w ogóle nie było takich placówek. Co gorsze — nie było tam należącego zrozumienia dla sprawy szkolnictwa specjalnego.

W tych warunkach rozpoczęła swoją pionierską pracę dr Maria Grzegorzewska. Dzięki swej głębokiej wiedzy i cennym właściwościom charakteru potrafiła pozyskać do współpracy szereg wybitnych jednostek, które pomogły jej w realizacji śmiałych zamierzeń. Instytut stał się faktycznie placówką naukowo-badawczą i kształceniową, centrum pedagogiki specjalnej i jednym z najciekawszych zakładów przygotowywania nauczycieli do pracy z dzieckiem specjalnym. W jego pracowniach dorabiano się nowych sposobów selekcji dzieci upośledzonych, w doświadczalnej szkole ćwiczeń — nowych metod pracy z tymi dziećmi. Redagowane przez M. Grzegorzewską czasopismo *Szkola Specjalna* stało się trybuną wymiany myśli między przedstawicielami nauki i praktyki oraz źródłem wyczerpującej informacji w zakresie pedagogiki specjalnej.

Rozwój ten został przecięty przez najazd hitlerowski. W gruzach Warszawy został pogrzebany cały szesnastoletni dorobek Instytutu. Spłonęły wszystkie dokumenty, opracowania, zbiory, biblioteka, a co najstraszniejsze — zginęli prawie wszyscy profesorowie Instytutu.

Zdawało się, że placówka ta nigdy nie zdoła się odrodzić. Mimo to wszystko na gruzach zaczęło się rodzić nowe życie, a z nim i nowy rozdział działalności Instytutu. W ciasnej salce Zarządu Głównego ZNP rozpoczęły się w listopadzie 1945 r. pierwsze wykłady Marii Grzegorzewskiej. Instytut stosunkowo szybko uzyskał własny budynek, gdzie przystąpiono do pracy nad wyrównywaniem zaległości i nadrabianiem strat wojennych. Rozpoczyna się wyścig z czasem. Mnożą się szkoły, zakłady specjalne, trzeba więc radzić, pomagać, wspierać, a przede wszystkim kształcić nauczycieli i wychowawców zarówno do tradycyjnych działań szkolnictwa specjalnego, jak i do nowo otwartych (dla dzieci przewlekłe chorych i kalekich).

W tym celu tworzy się studia zaoczne, organizuje różne kursy przygotowujące do egzaminów eksternistycznych z zakresu PIPS, przeprowadza egzaminy kwalifikacyjne dla wychowawców w zakładach specjalnych, podejmuje się kształcenie logopedów, doksztalcanie pedagogiczne sędziów dla nieletnich, przygotowuje się projekty kształcenia wychowawczyń przedszkoli specjalnych i asystentów społecznych.

Ten ogrom wysiłków i osiągnięć, jakie złożyły się na 40-letnią historię Instytutu, wymagał jakiegoś uzewnętrznienia i spopularyzowania.

Wydaje się, że wystawa PIPS spełniła dobrze to zadanie, gdyż przedstawiono na niej niezwykle ciekawe osiągnięcia w zakresie rewalidacji dzieci upośledzonych. Przy pomocy odpowiednich eksponatów, fotografii, haseł oraz pięknie wykonanych plasz uzyskaano niezbędną w takich ekspozycjach czytelność i siłę wyrazu.

Pierwsza część wystawy przedstawiła historię Instytutu, jego podstawowe założenia i kierunki działania. Nie ma kaleki jest człowiek — to hasło Marii Grzegorzewskiej widniejące na pierwszym planie wystawy, było i jest wytyczną postępowania z każdym człowiekiem, który wskutek określonych upośledzeń nie może dotrzymać kroku ludziom normalnym. To prawdziwie humanistyczne założenie każe przeciwstawiać się wszelkim uprzedzeniom i wszelkiej upokarzającej litości.

Symbolem niezniszczalnej siły, tkwiącej w każdej jednostce ludzkiej, była na wystawie postać Nike, a pod nią charakterystyczny napis: Niech Nike zwija stuje zwycięstwo nad kalectwem. W ten wizualny sposób dano wyraz optymistycznemu przekonaniu o możliwościach rozwojowych każdego człowieka, niezależnie od jego uszkodzeń i nieprawidłowości.

Ponieważ za każdą ideą i za każdym ludzkim działaniem stoi zawsze określony człowiek, na czołowym miejscu pokazano twórcę Instytutu. Fotografie M. Grzegorzewskiej z pierwszego okresu działalności przypomniały kręgi starych znajomych młodzieńczą jej twarz. Pod fotografiami widniało wysoce znamienne wyznaczenie: Wyrównywanie krzywd upośledzonym i niedostosowanym stało się nakazem mego życia. Nie jest to tylko słowna deklaracja, ale naczelny imperatyw jej działania, treść życia, w którym nie było nigdy sprzeczności między słowami i czynami.

Na dalszych tablicach wyrażono uznanie tym postaciom, które podobnie jak M. Grzegorzewska dobrze przysłużyły się sprawie upośledzonych. Umieszczono więc portrety Pinela, Itarda, Seguina, Haüy, Braille'a, de l'Epée, Nightingale, Makarenki, Korczaka, Falkowskiego, Szczygielskiego, Godlewskiego, Starkiewicza, Stefanowskiej, Kopcińskiego. Szkoda tylko, że wśród tej galerii osób zasłużonych zabrakło fotografii profesorów PIPS, jak np.: Benniego, Segala, Konecznej, Łuniewskiego, Sterlinga, Jankowskiej, Mayznera, Babińskiego, Sedlaczka, Wawrzynowskiego, Łopatta, Manczarskiego, czy takich działaczy z lat dawnych, jak Lublinerowej, Zylberowej, Czackiej, Hellmana, Rylla i innych.

Dobrze natomiast została uwypuklona problematyka, jaką zajmuje się PIPS. Pokazano więc charakterystyczne twarze dzieci upośledzonych, niewidomych, głuchych, głuchociemnych, dzieci z wadami mowy, przewlekłe chorych i społecznie niedostosowanych. Umieszczony pod nimi napis „Każde z nich ma prawo do szczęścia i swego miejsca w społeczeństwie” pokreślał życiowe potrzeby tych dzieci. W tej części wystawy starano się również pokazać, co robi Instytut, ażeby jak najlepiej przygotować nauczycieli i wychowawców do pracy z dziećmi upośledzonymi.

Program kształcenia w Instytucie zawiera cztery podstawowe działy, a mianowicie:

kształcenie ogólne: filozofia, socjologia, ekonomia, języki obce, wychowanie techniczne, plastyczne, muzyczne i fizyczne.

kształcenie ogólnozawodowe: anatomia, fizjologia, rozwój fizyczny, psychologia ogólna, rozwojowa i wychowawcza, psychopatologia ogólna i rozwojowa, patologia ogólna, patofizjologia, schorzenia dziecięce, pedagogika, pedagogika specjalna, patosocjologia, fonetyka i ortofonia,

kształcenia zawodowe specjalistyczne: metodyka nauczania i wychowania niewidomych, głuchych, upośledzonych umysłowo, społecznie niedostosowanych, przewlekłe chorych wraz z praktyką ogólnozapoznawczą, asystencką, pod kierunkiem i praktyką terenową,

doskonalenie środków ekspresji i techniki artystycznej: śpiew, rysunek, teatr, prace ręczne, żywe słowo, technika pracy harcerskiej, techniki audiowizualne.

Pokazne miejsce w tej części wystawy zajęła historia Instytutu od jego narodzin aż do dni ostatnich. Tu również pokazano usługową działalność Instytutu prowadzoną przez pracownię profilaktyczną, psychopedagogiczną, ortofoniczną, muzeum szkolnictwa specjalnego i bibliotekę.

Przedstawiono również w skrótovej formie podstawowe założenia metody ośrodków pracy, stosowanej w niższych klasach (I—IV) szkół specjalnych. Znosi ona sztuczne przegrody między wychowaniem, nauczaniem i terapią wychowawczą. Najbardziej zasadnicze wartości tej metody ujęto w następującym sformułowaniu M. Grzegorzewskiej:

Metoda ośrodków pracy

- wiąże z życiem, wszechstronnie uaktywnia i usprawnia,
- wymaga postawy poszukująco-badawczej dziecka i nauczyciela,
- dostosowuje treści nauczania i formy działania do indywidualnych możliwości i potrzeb kompensacyjnych dziecka,
- uczy pracy zbiorowej i kształci charakter,
- sprawia, że praca szkolna jest dla dziecka radością.

Szczegółowe zobrazowanie tej metody i jej walorów podano w wystawach działowych, przede wszystkim zaś w dziale upośledzonych umysłowo.

Bogactwo treści ogólnej części wystawy znalazło trafne i piękne rozwiązanie plastyczne (art. pl. Andrzej Szlagier).

Druga część wystawy miała inny charakter. Jej organizatorzy, metodycy poszczególnych działów kształcenia specjalistycznego w Instytucie, postarali się o uwydatnienie strony wychowawczo-dydaktycznej, kierując się swoistościami danych działów.

Tak więc w Dziale dzieci przewlekle chorych i kalek położono główny nacisk na warunki, w jakich znajduje się dziecko przewlekle chore w zakładzie leczniczym i na płynące stąd jego potrzeby. Szczególnie mocno została podkreślona potrzeba więzi uczuciowej dziecka z matką i ze światem znajdującym się poza jego łóżeczkiem czy izbą szpitalną. Tablica wprowadzająca do tego działu przedstawiła niezwykle wymowną fotografię dziecka chorego, które przez szczelki swego łóżeczka ze smutkiem patrzy na monotony świat bieli. W świetle tym wszystko jest inne, obce, przykryte tą bielą, ale pod nią kryje się lancet, strzykawka, przykryte lekarstwo. Uśmiech lekarza czy pielęgniarki jest dobry, życzliwy, ale nie taki jak mamy lub kolegi. Za dużo w nim mądrości — i dlatego trudno mu zaufać, dlatego wzrok i serce wybiega poza mury szpitala.

Zamieszczona pod tą fotografią wypowiedź Florence Nightingale: „trzeba mieć oczy, które widzą, uszy, które słyszą, i serce, które rozumie” wskazywała jak gdyby kierunek postępowania z dziećmi chorymi.

W ogólnej części tego działu wystawy pokazano najciekawsze obrazki z życia dzieci w czasie ich nauki i zabawy w zakładach leczniczych. Duża ilość fotografii ukazywała tęsknotę dziecka za mamą, za domem rodzinnym i kolegami, z którymi rozłączyła je dłuższa choroba. Tęsknota staje się często przyczyną tzw. „choroby szpitalnej”, która może doprowadzić do strasznych następstw fizycznych i psychicznych. Zapobieganiu tej chorobie i jej leczeniu poświęcono odrębne stoisko, które obrazowało przebieg prowadzonej akcji profilaktycznej i terapeutycznej.

Ciekawie było przedstawione jedno z najbardziej ograniczonych środowisk, jakim jest łóżko szpitalne, do którego na wiele miesięcy i lat „przykute” jest dziecko chore (szczególnie z gruźlicą kosno-stawową). Wzbogacenie tego środowiska przez różne pulpity i przystawki, szuflady na „skarby” dziecięce, przybory do pracy i za-

bawy (np. teatrzyk kukielkowy na łożku, laleczki) jest wkładem pedagogiki specjalnej w przyspieszenie procesu leczenia w warunkach szpitalnych.

Temu również zadaniu służy ogromna ilość ciekawych form pracy z dzieckiem przewlekle chorym. Pokazano tu różne sposoby prowadzenia zajęć lekcyjnych, jak: praca w małych zespołach z dziećmi leżącymi, w pracowniach i świetlicach, na dworze, z dziećmi w wieku przedszkolnym, w wieku szkoły podstawowej, w szkole średniej ogólnokształcącej i zawodowej. Pokazano nawet zdjęcia z przebiegu egzaminu dojrzałości w warunkach życia szpitalnego, gdzie młodzież prace maturalne pisze w łożku w pozycji leżącej.

Celem oderwania myśli dziecka od jego choroby musi się coś koło niego dziać, dziecko musi coś robić, przeżywać radosne chwile. Problem ten ilustrowały nie tylko wymowne fotografie, zrobione w różnych momentach aktywności dzieci, ale również niezwykle bogato reprezentowane wytwory ich prac. Wiele z nich było prawdziwymi cackami. Były tam piękne obrazki malowane różnymi technikami i na różnym materiale, były wyroby z gliny, plasteliny, masy papierowej, drewna, metalu, szkła, tkaniny. Nie było chyba takiego tworzywa i takich form ekspresji, które nie byłyby reprezentowane na wystawie. Świadczyły one nie tylko o uzdolnieniach artystycznych wielu dzieci przewlekle chorych, ale również o dużej pomysłowości i dobrym przygotowaniu ich nauczycieli. Wiele przedszkoli i szkół w zakładach leczniczych wystawiło swoje „prywatne” stoiska, gdzie według własnej koncepcji i własnymi siłami zorganizowano pokaz prac dzieci. Stoiska te były rozszerzeniem i w pewnym stopniu uzupełnieniem myśli przewodniej wystawy tego działu. Były również wyrazem ogromnego dynamizmu, jaki cechuje pracowników tego najmłodszego działu szkolnictwa specjalnego.

W innym stylu była urządzona wystawa Działu dzieci głuchych. Organizatorzy tego działu starali się przedstawić proces rewalidacji dziecka głuchego od przedszkola, poprzez szkołę podstawową, do szkoły zawodowej włącznie. Dla każdego stopnia kształcenia zobrazowano wysiłek szkoły (przedszkola) i internatu, zmierzający przede wszystkim do wytworzenia adekwatnych pojęć i do powiązania ich ze słowem mówionym i pisanym. Stąd przy tej pracy duża ilość konkretnych, modeli i obrazów oraz bardzo dużo ćwiczeń z zakresu wydobywania dźwięków artykulacyjnych i wiązania ich w zrozumiałą wymowę.

Szereg fotografii (trochę jednak za małych) przedstawiał pracę nauczyciela przy wywoływaniu głosek, przy wzmacnianiu głosu nauczyciela (aparatura nadawczo-odbiorcza) odwołującego się do resztek słuchu, jakie pozostają u wielu dzieci głuchoniemych. Przy pomocy fotografii przedstawiono również liczne kontakty głuchoniemych w pracy zawodowej i społecznej (szczególnie w sporcie). Ich uzdolnienia artystyczne i techniczne ilustrowały pięknie wykonane rysunki, obrazy malowane i naklejane z kolorowych ścinków tkanin, wycinanki, rzeźby oraz różne wytwory prac ręcznych, jak modele i makiety, laleczki, zabawki i inne. Pokazano kilka ciekawie przeprowadzonych ośrodków pracy w niższych klasach szkoły podstawowej, kierunki pracy zawodowej dla głuchoniemych, pomoce naukowe i inne elementy specyficznych metod pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Dział niewidomych urządził swoją wystawę łącznie z Polskim Związkiem Niewidomych. Przedstawiono w niej różne pomoce, z których korzysta niewidomy przy nauce i kontaktach ze światem ludzi widzących. Pokazano więc tabliczki do pisania pismem punktowym, kubarytmy do wykonywania działań arytmetycznych, alfabet Braille'a, książki i pomoce plastyczne. Wystawiono też niektóre wyroby niewidomych. Ten dział wystawy był nieco przeładowany i dlatego mało przejrzysty.

Dobre przedstawiała się druga ekspozycja tego działu. Pokazano w niej świat niewidomych we właściwym naświetleniu. Tablice wykonane przez Zakład Niewidomych w Laskach ukazywały całą rozległość problemu rewalidacji dzieci niewidomych. Obok bowiem utraty wzroku spotyka się często upośledzenia fizyczne,

umysłowe i najgorsze z najgorszych — utratę wzroku i słuchu. Przedstawiono również pracę z niewidomymi amputantami, którzy przy pomocy protez i dostosowania warsztatu pracy (osiągnięcia prof. Ruszczycza), a przede wszystkim dzięki niezłomnej woli i wielkiemu wysiłkowi samych kalek osiągnęli niezbędną sprawność.

Inną formę przedstawiania osiągnięć rewalidacyjnych zademonstrował **Dział społecznie niedostosowanych**. Organizatorzy wystawy wyszli ze słusznego założenia, że najważniejszą sprawą w dziedzinie resocjalizacji tej młodzieży jest obudzenie w wychowanku przekonania, że mimo złej przeszłości droga powrotu do społeczeństwa nie jest zamknięta, że wszystko zależy od niego, od jego chęci stania się lepszym. Z tych też względów w słuszny sposób wypuklono rolę wychowawcy, który bogactwem swojej osobowości, a nie tylko nakazem i rygiorem powinien zmieniać charakter wychowanka. „Gdzie poprawę trzeba wymuszać, tam nie ma miejsca dla wychowawcy” — widniało ostrzeżenie zaczerpnięte z „Wyboru pism” J. Korczaka.

Od dobrego wychowawcy oczekuje się szerokiej inicjatywy, która wzbudza w wychowanku pasję do wyraźnie określonego, społecznie korzystnego działania. Do tego jednak konieczne są warunki, które nie zawsze można stworzyć w jednym zakładzie. Tablica obrazująca pracę zakładu selekcyjnego pokazywała czynione w tym kierunku starania, aby każdy wychowanek w sposób przemysłany był kierowany do właściwego zakładu, w którym poczuje się dobrze i z pasją zabierze się do przyjemnej dla niego pracy, wpływającej uspokajająco na system nerwowy. Skuteczną pomoc w tym zakresie może dać tylko dobrze przygotowany wychowawca, umiejący poznać wychowanka i jego środowisko. Oddziaływania wychowawczego nie da się w pełni przedstawić na wystawie. Niemniej dzięki właściwemu doborowi eksponatów i zebranych materiałów obserwacyjnych można było odczytać zasadniczą linię wychowawczą panującą w młodzieżowych zakładach wychowawczych. Wydaje się, że zamieszczone tu wskazanie M. Grzegorzewskiej: każdy wychowanek powinien wychodzić z zakładu z poczuciem otwartych dróg życia, z planem życiowym, z poczuciem wolności, jest realizowane i daje dobre wyniki.

Uzupełnieniem tematycznym wystawy działu społecznie niedostosowanych była ekspozycja Ministerstwa Sprawiedliwości, obrazująca problem wychowania w zakładach poprawczych. Inny rodzaj wykróczeń, inna (starsza) młodzież i inny typ zakładów (zamkniętych) dawał też inny obraz wychowania. Wyczuwało się tu surowość i zaostrzoną dyscyplinę. Wielkie fotosy z nie najciekawszego życia młodzieży w tych zakładach i zagęszczenie ich w małym pomieszczeniu sprawiało przykre wrażenie. Jaśniejszą stroną tej wystawy były tzw. grupy półwolnościowe, to znaczy problem wychowanków wychodzących na naukę zawodu poza mury zakładu. Szkoda tylko, że ten moment nie został bardziej uwypuklony. Wówczas może zwiedzający wystawę wychodziliby z większą wiarą w możliwość naprawy tej młodzieży.

Największy **Dział szkolnictwa specjalnego — dla dzieci upośledzonych umysłowo** zorganizował swoją wystawę w największej sali Instytutu. Przestrzeń ta pozwalała na przedstawienie w przejrzystej formie całokształtu zagadnień związanych z rewalidacją oligofreników.

Założeniem organizatorów tej części wystawy było ukazanie dzieci o różnych stopniach upośledzenia umysłowego, rysu historycznego opieki nad nimi, zadań współczesnej szkoły specjalnej dla debilów, metod pracy z tymi dziećmi oraz osiągnięć rewalidacyjnych. Według tych wytycznych tak usytuowano poszczególne stoiska, że stanowiły one zamknięte całości omawiające szczegółowej dane zagadnienia. Względy dydaktyczne były więc zasadniczym rysem tej wystawy. Przy doborze eksponatów kierowano się ich reprezentatywnością i autentycznością, a nie tylko stroną artystyczną, której — z uwagi na typ upośledzenia tych dzieci — nie można nawet było się spodziewać. Zebrano również sporo opracowań metodycz-

nych (konspekty lekcyjne, zeszyty przedmiotowe i materiały ukazujące przygotowywanie się nauczycieli do zajęć). Z przykrością trzeba jednak powiedzieć, że ekspozyty te nie budziły szerszego zainteresowania. Zwiedzający nie lubi zaglądać do teczek, a nawet gdy są otwarte, pomija je jako „nudę”. Na szczegółowe wglębie nie w te materiały mogły pozwolić sobie tylko osoby nie skrepowane czasem i bezpośrednio zainteresowane. Korzystali więc z nich studenci Instytutu, kierownicy ośrodków metodycznych oraz nauczyciele szkół specjalnych z Warszawy i najbliższych okolic.

Duże natomiast zainteresowanie budziła graficzna forma przedstawienia podstawowych założeń metody ośrodków pracy. Trzydzieści tablic ilustrujących metodę ośrodków pracy stanowiło upogładowiony wykład. Jedną z wycieczek nauczycieli (z Ostrowca Świętokrzyskiego) po dokładnym obejrzeniu tej części wystawy wyraziła życzenie, aby wszystkie podręczniki szkolne stosowały taką właśnie „programowaną” formę podawania wiedzy.

Innym przedmiotem zainteresowania były pomoce dydaktyczne sporządzane przez nauczycieli szkół specjalnych. Szczególne uznanie budziły pomoce wykonane przez W. Starzeckiego, L. Cudnego i S. Nowaka. (Szczegółowy opis tych pomocy zamieści *Szkola Specjalna*).

Końcowy punkt wystawy — tablica przedstawiająca losy absolwentów szkół specjalnych dla debilów — dawał odpowiedź na często stawiane pytanie: czy opłaca się uczyć takie dzieci?

Zestawienie danych liczbowych z bardzo wnikliwych badań przeprowadzonych przez Pracownię psychopedagogiczną PIPS na 117 absolwentach szkół podstawowych (specjalnych) i 26 absolwentach zasadniczych szkół zawodowych stwierdziło, że 77% chłopców i 48% dziewcząt po szkole podstawowej utrzymuje się samodzielnie i bardzo często pomaga rodzinie, a tylko 6% obciąża skarb państwa. Stopień samodzielności absolwentów szkoły zawodowej jest wyższy i wynosi dla chłopców 100% i 56% dla dziewcząt. Przeciętna ich zarobków w porównaniu z przeciętną krajową płacą w przemyśle i rzemiośle w 1956 r. (w chwili przeprowadzania badań) kształtowała się: 1192 zł dla absolwentów w/w szkół i 1320 zł dla normalnych pracowników. Ocena ich pracy zawodowej wypadła mniej korzystnie, ale również nie najgorzej.

Organizatorzy wystawy PIPS mają zeszyt z uwagami zwiedzających (było ich około 8000). Nie ma w nim ani jednej oceny ujemnej. Uwagi te utwierdzają w przekonaniu, że wystawa była potrzebna, może nawet konieczna, oraz spełniła swoje zadanie. Ukazała społeczeństwu nie tylko dorobek zasłużonej instytucji i jej nieustrudzonego kierownika, ale również dorobek polskiej pedagogiki specjalnej, dorobek całego szkolnictwa specjalnego, w którym okres dwudziestolecia Polski Ludowej zaznaczył się szczególnie pięknie.

Stefan Dziedzic

KONFERENCJA PRAKSEOLOGICZNA POLSKIEJ AKADEMII NAUK

Pracownia Ogólnych Problemów Organizacji Pracy Polskiej Akademii Nauk zorganizowała w Jabłonie, w dniach 1—6 czerwca 1964 r., konferencję na temat zastosowań prakseologii w różnych dyscyplinach naukowych. Udział w konferencji wzięli pracownicy PAN i innych instytucji naukowych w kraju, interesujący się problematyką ogólnej teorii działania.

Obrady miały miejsce w Domu Zjazdów i Konferencji PAN. Zagałę je prof. Tadeusz Kotarbiński, wskazując na zasadnicze „kierunki pomocy, jaką prakseologia może okazywać różnym dyscyplinom”. Precyzowanie pojęć odnoszących się do wszelkiego działania oraz systematyzowanie najogólniejszych problemów i twierdzeń w tym zakresie, dokonywane przez prakseologię, powinno chronić przedstawicieli dyscyplin szczegółowych przed zbyt ciasnym ujmowaniem własnej ich problematyki oraz ułatwiać im dostrzeganie odrębności własnych specyficznych zadań naukowo-badawczych.

Referaty na temat przydatności prakseologicznej aparatury pojęciowej w różnych dziedzinach działalności praktycznej oraz na temat zastosowań prakseologii w poszczególnych dyscyplinach wygłosili: prof. Oskar Lange (o przydatności prakseologicznej aparatury pojęciowej w ekonomii politycznej, zwłaszcza w polityce ekonomicznej), prof. A. Zalewski (o użyteczności prakseologicznej aparatury pojęciowej dla organizacji przemysłu), prof. Manteuffel (o zastosowaniu pojęć prakseologii w problematyce przedsiębiorstw rolnych), prof. J. Kordaszewski (o przydatności pojęć prakseologicznych przy badaniu relacji pracy i płacy), doc. J. Kurnal (o przydatności prakseologii dla badań nad organizacją przedsiębiorstw handlowych), prof. B. Kozusznik (o zastosowaniu prakseologii w medycynie), dr S. Ziemiński (o zastosowaniu prakseologii w diagnostyce), dr H. Mreła (o użyteczności prakseologicznych pojęć dla technicznego studium pracy), prof. J. Zieleniewski (o zastosowaniach prakseologii w naukoznawstwie, w szczególności w badaniach nad efektywnością działalności naukowej), doc. A. Matejko (o użyteczności prakseologii w teorii systemów społecznych), doc. A. Podgórecki (o stosowaniu prakseologii w socjotechnice), dr S. Kowalewski (o zastosowaniu pojęć prakseologicznych w nauce administracji), mgr H. Kowalewska (o zastosowaniu prakseologii w organizacji szkolnictwa), dr F. Korniszewski (o zastosowaniu prakseologii w naukach pedagogicznych).

Obok godzin przedpołudniowych i popołudniowych, w których wygłaszane były referaty, przewidziany był czas na dyskusję. Referaty nadesłane wcześniej zostały wydane w formie powielonej przez Biuro Kształcenia i Doskonalenia Kadr Naukowych Polskiej Akademii Nauk i dostarczone uczestnikom podczas konferencji¹. Pozostałe referaty zostaną wydane drukiem, łącznie z tymi, które ukazały się roboczo w formie powielonej, w terminie późniejszym.

F. J. K.

KONFERENCJA REKTORÓW SZKÓŁ WYŻSZYCH

W dniu 28. IX. 1964 r. odbyła się w gmachu ZG ZNP zorganizowana przez Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego doroczna konferencja rektorów szkół wyższych. Na konferencję poza rektorami przybyli sekretarze komitetów uczelnianych PZPR, a także — po raz pierwszy zaproszeni w tym roku do udziału w obradach — reprezentanci rad zakładowych ZNP szkół wyższych.

Konferencji przewodniczył Minister Szkolnictwa Wyższego, Henryk Golański.

W prezydium konferencji zasiadli przedstawiciele Komisji Nauki i Oświaty KC PZPR, PAN, Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, ZG ZNP, ministerstw: Obrony Narodowej, Oświaty, Zdrowia i Opieki Społecznej.

¹ Polska Akademia Nauk. Biuro Kształcenia i Doskonalenia Kadr Naukowych: Praca zbiorowa — Przydatność prakseologii dla poszczególnych dyscyplin naukowych (wydanie robocze). Warszawa, maj 1964, powiel.

Referat wprowadzający do dyskusji wygłosił Min. Golański. Przypomniał zbranym, że konferencja ta przypada na rok, w którym dokonuje się podsumowania dorobku 20-lecia Polski Ludowej, rok, w którym obchodzono jubileusz 600-lecia Uniwersytetu Jagiellońskiego i w którym IV Zjazd Partii wytyczył kierunki dalszego rozwoju gospodarczego i kulturalnego naszego kraju. Warto więc m. in. i to odnotować, że dyplomy ukończenia szkół wyższych uzyskało w Polsce Ludowej ok. 350 tys. osób, w tym ok. 105 tys. po studiach technicznych. W porównywalnym okresie międzywojennym liczba absolwentów szkół wyższych nie przekroczyła 83 tys., a w specjalnościach technicznych — zaledwie 14 tys. Polityka Partii i Rządu, ofiarność i obywatelska postawa profesorów, wykładowców i asystentów, młodzieży studenckiej sprawiły, że w charakterze i funkcji społecznej szkół wyższych dokonały się głębokie przeobrażenia. Uczelnie osiągnęły znaczny postęp w związaniu swej pracy z życiem i potrzebami narodu.

Obrazy obecnej konferencji pozostają w ścisłym związku z uchwałami XI i XIII plenarnych posiedzeń KC PZPR oraz IV Zjazdu Partii. Wynikające z tych uchwał zadania szkolnictwo wyższe podjęło i realizuje w codziennej praktyce. W nadchodzącym roku akademickim za najważniejsze z zadań szkół wyższych należy uznać wzmocnienie oddziaływania wychowawczego uczelni na ideowo-moralną postawą młodzieży studiującej. Minister podkreślił fakt wzrostu zrozumienia roli pracy wychowawczej wśród pracowników nauki, jednakże poczynania w tym zakresie są wciąż jeszcze nadmiernie rozproszone. Zwiększyć się musi w tej pracy rola kierowników katedr, rad wydziałowych, władz uczelni. Od pierwszych już dni należy do niej wdrażać pomocniczych pracowników nauki, okazywać wszechstronną pomoc w ich wysiłkach. Niemiale znaczenie dla systematycznej pracy wychowawczej powinno mieć wprowadzenie do studiów nowego przedmiotu — „Elementów nauk politycznych”.

Min. Golański mówił następnie o konieczności dalszego wzrostu sprawności studiów. Bardzo ważnym warunkiem tego wzrostu jest właściwa organizacja procesu nauczania, a w niej m. in. zwartość planu zajęć, likwidacja okienek, podjęcie prac dla doprowadzenia w przyszłości do dwupotołowego kształcenia, zapewniającego maksymalne wykorzystanie istniejącej bazy i środków.

Następną część referatu Min. Golański poświęcił relacji z przebiegu prac nad reformą studiów. I tak: a) skróceniu do lat 4 uległ okres studiów w niektórych kierunkach: w matematyce i fizyce (tylko w tzw. sekcjach ogólnych), w studiach prawniczych i bibliotekoznawczych, w większości studiów ekonomicznych; b) prawie dla wszystkich kierunków studiów technicznych, ekonomicznych, a także dla biologii i kierunków neofilologicznych wprowadzono nowe programy nauczania; c) trwają prace nad koncepcją i programem studiów historii i filologii polskiej; d) studia ekonomiczne wyprofilowano w dwa zasadnicze kierunki: ekonomiczno-matematyczny i ekonomiczno-organizacyjny, e) dla niektórych kierunków rolniczych przyjęto koncepcję studiów dwutypowych: inżynierskich trwających 4 lata i magisterskich — 5 lat.

Ubiegły rok akademicki przyniósł dalszą poprawę w sytuacji kadrowej. Zwiększyła się grupa samodzielnych pracowników nauki o stu kilkudziesięciu młodych docentów, stopień doktora uzyskało ponad 1000 osób. Obecnie w samym tylko resorcie szkolnictwa wyższego na ponad 9500 pomocniczych pracowników nauki ponad 3000 posiada stopień doktora, gdy tymczasem w roku 1958, w roku wejścia ustawy o szkołach wyższych ustalającej m. in. rygor w podnoszeniu kwalifikacji naukowych, na 7850 pomocniczych pracowników nauki tylko 442 adiunktów było ze stopniem doktora.

Szkolnictwo wyższe obejmuje obecnie prawie wszystkie kierunki badań, uznanie za szczególnie ważne dla gospodarki i kultury narodowej: 29 spośród ustalonych 30 głównych kierunków ważniejszych prac naukowo-badawczych w dziedzinie przygoto-

wania nowej techniki oraz 49 spośród 56 kierunków w planie prac podstawowych (teoretycznych, doświadczalnych) i nauk społecznych. Dla rozszerzenia badań i zwiększenia ich tempa konieczne jest stworzenie w najbliższym czasie warunków organizacyjnych dla bardziej ekonomicznego wykorzystywania unikalnej wysoko wyspecjalizowanej aparatury o niejednokrotnie bardzo wysokim koszcie jednostkowym.

W dyskusji zabrało głos 14 mówców.

Prof. dr Z. Klemensiewicz jako Przewodniczący Sekcji Nauki przy ZG ZNP podziękował Min. Golańskiemu za zaproszenie na obrady przedstawicieli rad zakładowych ZNP z poszczególnych uczelni. Realizacja wyróżnionego przez Ministra jako najważniejszego zadania — wzmocnienia oddziaływania wychowawczego uczelni na studentów — w dużym stopniu zależeć będzie od istnienia zdrowego klimatu wewnątrz szkoły. Na tworzenie takiego klimatu znaczny wpływ — zdaniem prof. Klemensiewicza — może i powinna mieć organizacja związkowa.

Wiele miejsca w kolejnych przemówieniach zajęła sprawa tegorocznej trudnej sytuacji w doborze młodzieży na studia. Po raz pierwszy wiele tysięcy kandydatów mimo zdania egzaminu wstępnego z braku miejsc nie mogło być przyjętych do szkół wyższych. Rektor SGPiS, prof. dr K. Romaniuk, uznał, iż nie można rezygnować z prób rozwiązywania tego „społecznie i politycznie ważnego i palącego problemu”. Na konieczność wcześniejszego przeciwdziałania ewentualnemu powtórzeniu się w roku przyszłym podobnej „dramatycznej sytuacji w szturmie młodzieży do bram uczelni” wskazał w swym przemówieniu Rektor AGH, prof. K. Żemajtis. Wysłunięto również wstępne propozycje na przyszłość. 1) Kandydatów, którzy nie dostali się do uczelni z braku miejsc, kierować do odpowiadającego kierunkowi studiów zakładu pracy z zapewnieniem przyjęcia po rocznej praktyce — już bez egzaminu wstępnego — na studia stacjonarne lub na studia dla pracujących. 2) Zwiększyć liczbę miejsc w szkołach przysposabiających do zawodu dla maturzystów. 3) Zezwolić na utrzymywanie pewnej ponadlimitowej grupy „wolnych słuchaczy” do końca I semestru studiów. Rektor AM we Wrocławiu, prof. dr A. Kleczeński, proponował, aby limit przyjęć ustalać dopiero dla II roku studiów, a na I rok przyjmować grupę kandydatów odpowiednio zwiększoną o przeciętną dła tego roku procent odpadu. Rektor Żemajtis widział wyjście z tej sytuacji przede wszystkim w znacznie przyspieszonym i rozszerzonym budownictwie domów studenckich.

Podniesiona w referacie przez Min. Golańskiego sprawa ekonomicznego wykorzystywania drogiej aparatury specjalistycznej znalazła odbicie w trzech wystąpieniach dyskusyjnych. Rektor Politechniki Warszawskiej, prof. J. Bukowski, zwrócił uwagę na potrzebę sięgnięcia do niedostatecznie nieraz wykorzystywanej unikalnej aparatury będącej w gestii przemysłu, zaś Rektor UJ, prof. dr M. Klimaszewski, wysunął wniosek, aby okazje spotkań rektorów różnych uczelni tego samego ośrodka spożytkowywać m. in. w celu nawiązania porozumienia dla pełniejszego eksploataowania posiadanych przez uczelnie aparatów i urządzeń.

A oto dalsze zasługujące na utrwalenie zagadnienia podjęte w dyskusji:

1. Włożono wiele wysiłku w dostosowanie do współczesnych wymagań wyprofilowanie studiów technicznych i opracowanie dla nich nowych programów. Zaplanowane jednak przed półtora rokiem liczby zapotrzebowania na kadry techniczną o tych różnych profilach specjalizacji okazują się już dziś dalece nieaktualne, co w zasadniczy sposób rzutuje na kierunki rozwoju poszczególnych uczelni. Resort szkolnictwa wyższego będzie więc musiał spowodować prace Komisji Planowania przy Radzie Ministrów nad aktualizacją liczb planu w tym zakresie (Rektor Żemajtis).

2. Oczywiście dziś jest konieczność zbliżania środowiska techników do zagadnień humanistyki i odwrotnie — humanistów do zagadnień techniki. W szkołach wyższych można byłoby to realizować poprzez cykle wykładów z zakresów tych dwóch

działów nauk dla studentów wydziałów technicznych i matematyczno-przyrodniczych z jednej strony i wydziałów humanistycznych — z drugiej (Rektor Klimaszewski).

3. W całym świecie obserwuje się proces odchodzenia od daleko już posuniętej specjalizacji i przesuwania nauk na tory integracji, w której dostrzega się jedyne wyjście dla dalszego prawidłowego zabezpieczenia rozwoju tych nauk. Wymaga to jednakże reformy przestarzałej struktury uniwersytetów, która pochodzi jeszcze z przełomu XIX i XX wieku, tj. z okresu, kiedy specjalizacja była warunkiem postępu w naukach. Należy oczekiwać podjęcia odpowiednich decyzji zmierzających do zapoczątkowania prac w tym zakresie (Rektor UMCS, prof. dr G. Seidler).

4. W działalności organizacji młodzieżowych na terenie szkół wyższych od szeregu lat obserwowano brak porozumienia i współdziałania. Stwierdzano wręcz istnienie między ZMS, ZMW i ZSP częstych „kontrowersji i niesnasek”. Od tego roku akademickiego organizacje młodzieżowe dokonują radykalnej zmiany pod tym względem: doszły do ścisłego między sobą porozumienia i zbliżenia i występują ze wspólnym programem działalności wśród studentów. Widomym świadectwem dokonywania się tych zmian był już sam fakt upoważnienia Prezesa Rady Naczelnej ZSP, J. Kwiatka, do przemawiania na konferencji rektorów w imieniu tych trzech organizacji.

Minister Golański w przemówieniu końcowym ustosunkował się do niektórych tylko zagadnień i wniosków zgłoszonych w dyskusji. Zaaapelował m. in. do rektorów, aby nie dramatyzować sytuacji związanej z większymi w tym roku trudnościami w przyjmowaniu odpowiedniej do zgłoszeń liczby kandydatów na studia. Niemniej trzeba będzie podjąć pewne kroki zmierzające — być może — do wprowadzenia egzaminów konkursowych. Warta jest również rozpatrzenia propozycja praktyk w wypadku nieprzyjęcia na studia w danym roku.

Poza tym problemem Minister powrócił w słowach końcowych do potrzeby rewizji liczb zapotrzebowania na kadre techniczną; przyjął wniosek Rektora Klimaszewskiego o wykorzystywaniu środowiskowych kolegów rektorskich dla uzyskiwania porozumień m. in. dla celów lepszej eksploatacji drogiej i rzadkiej aparatury badawczej oraz wniosek tego samego Rektora o organizowaniu wykładów dla techników i dla humanistów; podziękował Rektorowi Seidlerowi za wystąpienie na rzecz reformy struktury organizacyjnej szkół wyższych. •

Zbigniew Radwan

KONFERENCJA WYKŁADOWCÓW METODYKI NAUCZANIA MATEMATYKI

W dniach 29—31 października br. odbyła się w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie konferencja poświęcona problematyce programu metodyki nauczania matematyki oraz formom jego realizacji w szkołach wyższych kształcących nauczycieli. Inicjatorem jej i organizatorem była, działająca w porozumieniu z Ministerstwem Oświaty i Rektoratem WSP w Krakowie, Katedra Metodyki Nauczania Matematyki tej uczelni. W konferencji wzięli udział przedstawiciele Ministerstwa Oświaty i Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego, prowadzący zajęcia z metodyki nauczania matematyki z Uniwersytetów w Krakowie, Lublinie, Wrocławiu i Łodzi oraz z wszystkich wyższych szkół pedagogicznych, matematycy — pracownicy naukowcy z Uniwersytetów w Warszawie, Toruniu i Krakowie oraz z WSP w Krakowie,

przedstawiciele Instytutu Pedagogiki, oraz zaproszeni goście, wśród których znaleźli się kierownicy sekcji matematyki centralnego i okręgowych ośrodków metodycznych.

Po otwarciu konferencji przez prorektora WSP w Krakowie prof. dra Adama Przybosia i zagajeniu przedstawicielki Ministerstwa Oświaty naczelnik mgr Ludwika Bibrowskiej roboczą część obrad rozpoczęto referatem prof. dr Zofii Krygowskiej — kierownika Katedry Metodyki Nauczania Matematyki WSP w Krakowie.

W swym referacie prof. Krygowska uzasadniła trzy zasadnicze tezy:

1. Metodyka nauczania matematyki jest wyodrębniającą się dyscypliną naukową ze względu na specyfikę problematyki i specyfikę metod badań.

2. Ograniczenie metodyki nauczania matematyki w ramach studiów w szkole wyższej tylko do praktycznego przysposobienia do zawodu bez poważnego studium teoretycznych podstaw nauczania matematyki jest nie tylko niewystarczające, ale nawet szkodliwe dla postępów nauczania.

3. Metodyka nauczania matematyki może i powinna być traktowana jako jeden z istotnych przedmiotów takich studiów, których ukończenie daje pełne prawa do nauczania matematyki w wyższych klasach szkoły podstawowej i w szkole średniej. W oparciu o nie referentka wysunęła postulaty dotyczące programu metodyki nauczania matematyki w wyższych szkołach kształcących nauczycieli i wreszcie — jako przykład rozwinięcia tych tez — przedstawiła problematykę egzaminu z metodyki nauczania matematyki obowiązującą studentów czwartego roku matematyki WSP w Krakowie w roku bieżącym.

Pozostała część pierwszego dnia obrad została przeznaczona na dyskusję nad referatem. Nie sposób tu, rzecz jasna, streścić chociażby wszystkich wypowiedzi, ograniczyć się więc jedynie do wypunktowania głównych jej momentów.

Słuszność tez wysuniętych w referacie została potwierdzona przez znaczną większość dyskutantów, jednak szczególnie mocne poparcie z trzech różnych stanowisk otrzymały one od matematyków prof. dra Zdzisława Opiała z Uniwersytetu Jagiellońskiego i prof. dra Leona Jeśmanowicza z Uniwersytetu w Toruniu oraz od wykładowcy metodyki nauczania matematyki w Uniwersytecie Łódzkim mgr Anieli Ehrenfeuchtowej. Prof. Opiał z przekonaniem i pasją nakreślił stan zacofania, w jakim znajduje się Polska za lat kilka, jeżeli wprowadzanie współczesnej matematyki do szkół nie zostanie podjęte natychmiast; jedynie metodyka jest nauką predysponowaną do odpowiedzi na zasadnicze pytanie, jak to należy robić. Prof. Jeśmanowicz przypomniał, że już przed laty wysuwał gwałtowną konieczność kształcenia kadry matematyków-metodyków poprzez doktoraty w tej dziedzinie; apele te pozostały wówczas, niestety, bez echa. Wreszcie mgr A. Ehrenfeuchtowa na przykładach zaczerpniętych ze swego długoletniego doświadczenia pokazała, że metodyka winna zapełnić przepaść, jaka istnieje między matematyką uniwersytecką a szkolną i ukazać studentom tę ostatnią od strony naukowej.

Był także w tej dyskusji głos kontrowersyjny, nawołujący do ostrożności we wprowadzaniu nowych treści i metod (prof. dr Jan Leśniak z Uniwersytetu Jagiellońskiego), oraz głosy wskazujące na trudności w pełnej realizacji wszystkich wysuniętych postulatów (np. mgr Maria Zajączkowska z WSP w Katowicach).

Przedpołudniową część drugiego dnia konferencji poświęcono na seminarium, którego treścią miały być przykłady analizowania ze studentami materiału matematyki szkolnej z punktu widzenia matematyki, psychologii i pedagogiki. Seminarium to chwilami przeradzało się w ogólną, odbiegającą od zasadniczego tematu dyskusję; było to po części zrozumiałe ze względu na trudność oddzielenia problematyki metodyki nauczania matematyki od „metodyki metodyki” (termin użyty przez jednego z dyskutantów) i metodyki nauczania w szkołach wyższych w ogóle. Tym niemniej spełniło ono swe zadanie, gdyż uczestnicy mieli okazję zapoznania się

z interesującymi koncepcjami prowadzenia ze studentami naukowej analizy materiału szkolnego dla jego metodycznego opracowania. Wyszuli je prof. Z. Krygowska, prof. L. Jeśmanowicz, mgr A. Ehrenfeuchtowa i inni. Prof. J. Leśniak w swym obszernym wystąpieniu przedstawił na bieżącej własnych wspomnień stan metodyki nauczania matematyki przed drugą wojną światową.

W końcowej fazie obrad — po południu drugiego i przed południem trzeciego dnia — wygłoszone zostały dwa referaty, przygotowane przez asystentów Katedry Metodyki Nauczania Matematyki WSP w Krakowie. Tematem referatu mgra S. Turnausa był problem pomocy naukowych do nauczania matematyki w zajęciach ze studentami; przedstawiona tu została specyfika pomocy naukowych do nauczania matematyki w zestawieniu z pomocami do innych przedmiotów oraz ich rola w nauczaniu, a także treść i formy pracy ze studentami nad tym tematem. Mgr B. Nowecki mówił o metodyce nauczania matematyki w pracy ze studentami studium dla pracujących; wykazał on fałszywość poglądu, jakoby długoletnia praktyka nauczycielska zastępowała teoretyczne studia w zakresie metodyki. Dyskusja nad tymi referatami, z konieczności ograniczona czasem, wniosła niewiele nowych elementów.

W tej fazie wyrazili też swe opinie przedstawiciele Ministerstw. Doc. dr Hanna Szumskowicz, reprezentująca Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i jednocześnie Uniwersytet Warszawski, stwierdziła, że w tej uczelni stosunek pracowników nauki do spraw nauczania jest pozytywny. Odniosła się ona przychylnie do propozycji zorganizowania międzyuczelnianego zespołu naukowo-szkoleniowego pracującego nad problematyką metodyki nauczania matematyki oraz zasugerowała opracowanie wspólnego dla uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych ramowego programu metodyki nauczania matematyki. Wizytator mgr Z. Radwan z Ministerstwa Oświaty dał pozytywną ocenę konferencji podkreślając przy tym, że znaczna część obrad odnosiła się nie tylko do metodyki nauczania matematyki, ale także do innych metodyk.

Choć obrady przebiegały chwilami nieco chaotycznie i schodziły z głównego toru, to jednak konferencja przyniosła uczestnikom wiele korzyści i doprowadziła do sformułowania konkretnych wniosków. Uczestnicy jej wysunęli propozycje zmierzające do usunięcia niedobrego i — jak stwierdziła prof. Krygowska — „godzącego w powagę uczelni akademickiej” stanu, kiedy metodyka jest traktowana jako przedmiot o nienaukowym poziomie. Postanowiono więc:

1° podjąć próbę opracowania orientacyjnego, ramowego programu metodyki nauczania matematyki dla uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych i wykorzystać w tym celu Komisję Programową Polskiego Towarzystwa Matematycznego, do której wchodzi zarówno pracownicy wyższych szkół pedagogicznych, jak i pracownicy uniwersytetów,

2° zorganizować stałe seminarium czy zespół o charakterze naukowo-szkoleniowym w celu podjęcia systematycznej pracy nad sprecyzowaniem i zaadaptowaniem dla celów dydaktyki najistotniejszych idei matematyki współczesnej oraz zapoznawania się z aktualnymi wynikami badań w dziedzinie psychologii myślenia matematycznego i samej metodyki nauczania matematyki,

3° wystąpić do władz resortowych o radykalne podniesienie bazy materialnej zakładów matematyki i metodyki wszystkich wyższych uczelni kształcących nauczycieli, niezbędnych dla podniesienia poziomu i rozwińnięcia metodyki nauczania matematyki; bazę tę stanowią przede wszystkim książki i czasopisma zagraniczne, do których dostęp jest obecnie bardzo ograniczony.

Padła też propozycja założenia w Polsce czasopisma naukowego poświęconego metodyce nauczania matematyki.

Wiele korzyści wynieśli też z tej konferencji kierownicy sekcji matematyki okręgowych ośrodków metodycznych, którzy — poza udziałem w dyskusji — skrzętnie

notowali nie tylko uwagi odnoszące się do samej metodyki nauczania matematyki, ale także te, które odnosiły się do pracy ze studentami, by wykorzystać je w swym arsenale środków doskonalenia nauczycieli.

W czasie konferencji zorganizowana została wystawa książek i czasopism z zakresu metodyki nauczania matematyki oraz ważnych ze względów dydaktycznych książek poświęconych psychologii myślenia lub matematyce, wreszcie szkolnych programów i podręczników matematycznych z blisko dziesięciu krajów, wydanych głównie w ostatnich kilku latach. Warto zaznaczyć, że większość znajdujących się na niej pozycji pochodziło z prywatnych zbiorów (gromadzonych głównie na zasadzie darów), gdyż biblioteki nie mają do nich — ze względu na brak funduszków — dostępu. W drugim dniu konferencji zademonstrowano też filmy matematyczne, będące w posiadaniu Zakładu Metodyki Nauczania Matematyki WSP w Krakowie.

Stefan Turnau



O NIEKTÓRYCH PROBLEMACH SZKOLNICTWA CZECHOSŁOWACJI

I. Szkoły z całodzienną opieką

Panuje powszechne przekonanie, że szkoła i rodzina stanowią główne instytucje wychowawcze, wzajemnie uzupełniające się w pracy podejmowanej na rzecz dziecka. Jednak praktyka ostatnich lat wskazuje, że główny ciężar nie tylko w zakresie podejmowanej pracy, ale również odpowiedzialności za prawidłowe wychowanie i opiekę nad dziećmi przenoszony zostaje na teren szkoły.

Niewątpliwie duży wpływ na zmieniający się zakres świadczeń opiekuńczo-wychowawczych na rzecz dziecka ma coraz bardziej upowszechniająca się praktyka podejmowania pracy zawodowej przez obojga rodziców. Nie jest to jednak jedyny, a być może nie najważniejszy powód przerwania na szkołę ciężaru odpowiedzialności za wychowanie. Szybko następujące przemiany społeczne, kulturalne, wprowadzenie nowych urządzeń i środków masowej informacji, powstanie nowych instytucji społeczno-kulturalnych wywierają widoczny wpływ na życie jednostki, kształtują nowy styl życia i współżycia w społeczeństwie. W obliczu tych przemian rodzice czują się bezradni, za mało przygotowani do sprostania trudnym wymagom współczesnego wychowania. Domagają się więc organizowania form opieki nad dzieckiem nie tylko w czasie lekcji, ale również poza lekcjami. Nie rezygnując z udziału rodziców w wychowaniu dziecka, zapewniania nie tylko warunków materialnych, ale także należytej opieki, szkoła jako główna instytucja wychowawcza podejmuje w coraz szerszym zakresie obowiązek zorganizowanej opieki nad powierzonymi jej dziećmi. Szczególnie trudne zadania w tym zakresie spoczywają na szkołach podstawowych w miastach. Dotychczasowa świetlica szkolna jako zorganizowana forma opieki nad dziećmi już nie wystarcza, tak ze względu na szczupłość miejsca i zatrudnionej kadry wychowawczej, jak również na ograniczone możliwości podejmowania programowej pracy z licznymi grupami młodzieży. Obserwujemy w związku z tym gorączkowe poszukiwania nowych rozwiązań odpowiadających współczesnym potrzebom. Warto w tym względzie skorzystać z pozytywnych doświadczeń szkolnictwa czechosłowackiego.

Niewątpliwie interesujący przykład stanowi — wizytowana przez autora — 9-letnia szkoła podstawowa z całodzienną opieką w Chomutowie (miasteczko powiatowe w pobliżu granicy NRD). Jest to szkoła zbiorcza — dochodzą do niej uczniowie z okolicznych szkół niżej zorganizowanych — mieści się ona w obszernym budynku, liczy łącznie z dochodzącymi 510 uczniów. Z ogólnej liczby 510 uczniów, z całodzienną opieką korzysta 450, można więc stwierdzić, że opieką szkoły w czasie od 7 rano do 17 objęta jest w zasadzie cała młodzież.

Dla organizacji i prowadzenia zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych zatrudnia się w tej szkole 42 nauczycieli — w tym 15 wychowawców, nie licząc personelu administracyjno-gospodarczego i usługowego.

Organizacja zajęć pozalekcyjnych odbywa się podobnie jak zajęć lekcyjnych. Uczniowie klas I—V zorganizowani są w drużynach świetlicowych, a uczniowie klas VI—IX w klubach. Drużyny i kluby swoją strukturą organizacyjną odpowiadają strukturze i poziomowi poszczególnych klas. W zasadzie tyle jest drużyn i klubów, ile jest klas. W ramach drużyn i klubów pracują również koła zainteresowań i koła przedmiotowe, a także organizacja pionierska, do której należy ponad 90% ogółu uczniów.

Interesujący jest problem zbiorowego żywienia młodzieży, zajmuje się tym osobna instytucja, niezależna od szkoły (odpowiednik naszych zakładów gastronomicznych, z tym że specjalizuje się w obsłudze młodzieży szkolnej). Rodzice płacą przeciętnie (drugie śniadanie, obiad i podwieczorek) 80—90 koron miesięcznie za wyżywienie dziecka, co w przeliczeniu wynosi 160—180 zł. Różnicę kosztów wyżywienia pokrywa szkoła ze swego budżetu. Warto podkreślić, że szkoły z całodzienną opieką pracują tylko na jedną zmianę. Poza izbami lekcyjnymi i bogato wyposażonymi pracowniami do dyspozycji drużyn i klubów oddane są także inne pomieszczenia urządzone i wyposażone zgodnie z potrzebami zajęć pozalekcyjnych, np. czytelnia — samoobsługowa biblioteka, sala filmowa i telewizyjna, sala gier i zabaw, pomieszczenia do odpoczynku z leżakowaniem.

Organizacja dnia przedstawia się w wielkim skrócie następująco:

- dla klas I—V w ciągu przeciętnie 10-godzinnego pobytu, 3—4 godzin przypada na lekcje, 1½ na odrabianie lekcji, 1½ godz. na posiłki, 2 godziny czas wolny i odpoczynek z leżakowaniem, około 2 godzin zajęcia w drużynie;
- dla klas V—IX analogicznie z przeciętnie 10-godzinnego pobytu na terenie szkoły przypada: 5 godzin na lekcje, 1—2 godz. na odrabianie lekcji, 1½ godz. na posiłki, 1—2 godzin na zorganizowany odpoczynek i zajęcia własne, 2 godz. na pracę w klubach, kołach zainteresowań bądź w organizacji pionierskiej, załże od programu zajęć na dany dzień.

Na zajęcia pozalekcyjne organizowane w ramach drużyn i klubów składają się m. innymi:

- elementy przysposobienia zawodowego (zajęcia w pracowni drewna, metalu, plastyki, elektrotechniki, obsługa prostych maszyn i urządzeń elektrotechnicznych);
- czynności ogólnorozwojowe (zajęcia sportowe, jazda na łyżwach, nartach, rowerze i motorowerze, gry i zabawy, prace filatelistyczne);
- prace społecznie użyteczne (praca na działce, wykonywanie różnych preparatów, pomocy naukowych, prace gospodarcze);
- zajęcia zespołów wyrównawczych w nauce;
- zajęcia w kołach zainteresowań i kołach przedmiotowych, przygotowanie różnych imprez i uroczystości szkolnych, wycieczki, a także zorganizowany odpoczynek (dla uczniów klas I—III z obowiązkowym leżakowaniem).

Każdą drużyną lub klubem kieruje 1 wychowawca, w zakresie zajęć specjalistycznych pomagają mu nauczyciele oraz instruktorzy.

Wychowawcę obowiązuje tygodniowo 30 godzin zajęć z dziećmi poza lekcjami i 6 godzin hospitacji lekcji u nauczycieli, którzy uczą jego wychowanków.

Szczegółowy rozkład zajęć w ciągu tygodnia opracowany jest dla każdej klasy osobno. Ogólnoszkolna praca lekcyjna i pozalekcyjna prowadzona jest według kwartalnych planów pracy.

Ogólne kierownictwo zakładem sprawują 2 osoby — kierownik i zastępca — jednak bez wyraźnego rozgraniczenia obowiązków wynikających z prowadzonych zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych.

Nakreślona charakterystyka przykładowo podanej szkoły z całodzienną opieką wskazuje, że zorganizowanie opieki nad dziećmi w ciągu całego dnia wymaga rozbudowanej bazy lokalowej, dodatkowego zatrudnienia kadry wychowawców, zainstalowania szeregu pomocniczych urządzeń odpowiadających specyficznym potrzebom zajęć pozalekcyjnych. Można przez analogię przyjąć, że szkoła z całodzienną opieką wymaga przynajmniej o 100% wyższych nakładów finansowych, warunków lokalowych, dodatkowego zatrudnienia wychowawców aniżeli szkoła nie podejmująca tak szeroko zakrojonej działalności opiekuńczo-wychowawczej. Powyższe stwierdzenia autor poleca uwadze organizatorów tzw. półinternatów, którzy bez dodatkowych środków materialnych, dodatkowo zatrudnionej kadry i przygotowanych

pomieszczeń zamierzają rozwiązać trudny problem zapewnienia dzieciom zorganizowanej opieki. Ta niewątpliwie korzystna koncepcja zorganizowanej opieki wymaga dodatkowych nakładów kadrowych i inwestycyjnych.

II. Organizacja ochrony prawnej dziecka

W całokształcie działalności szkoły podstawowej, szczególnie w mieście, wśród wielu trudności towarzyszących pracy opiekuńczo-wychowawczej jedna trudność przysparza wychowawcom szczególnie dużo kłopotu. Mianowicie, co zrobić z dzieckiem zaniedbanym wychowawczo, niedożywionym, źle ubranym, poniewieranym przez ojca pijaka lub pozostawianym bez jakiegokolwiek opieki i troski ze strony obojga rodziców. Nieliczne są przypadki pociągania rodziców do odpowiedzialności za poniewieranie i zaniedbywanie własnych dzieci.

Nawet bardzo energiczny kierownik szkoły i aktyw komitetu rodzicielskiego nie są w stanie przezwyciężyć oporów i trudności związanych z wyegzekwowaniem elementarnych świadczeń na rzecz dziecka, jeśli rodzice lub przynajmniej jedno z nich uchylają się od podstawowych obowiązków rodzicielskich. W naszych warunkach brak jest podstaw prawnych, by kierownik szkoły czy nawet pracownicy administracji szkolnej mogli egzekwować od rodziców lub opiekunów dziecka obowiązki i świadczenia związane ze sprawowaniem opieki i ponoszeniem świadczeń materialnych. Odczuwa się wyraźny brak czynnika występującego wobec opornych rodziców lub opiekunów w obronie praw dziecka.

Zdaniem autora szczególnie korzystnie — z punktu widzenia prawnego i wychowawczego — omawiane wyżej problemy rozwiązywane są w Czechosłowacji. W ramach stanowisk administracji szkolnej — szczególnie na szczeblu powiatu (dzielnicy) — utworzone zostały stanowiska inspektora ochrony praw dziecka.

W dużych powiatach i dzielnicach dużych miast funkcję inspektorów sprawują dwie osoby, w małych powiatach 1 osoba. Do obowiązków inspektora ochrony praw dziecka należy prowadzenie ewidencji dzieci pozostawianych bez należytej opieki ze strony rodziców, dzieci rodzin rozbitych, nieznanego ojca, sierot i półsierot, wreszcie dzieci sprawiających w szkole szczególne trudności wychowawcze. Ewidencja wymienionych dzieci prowadzona jest na podstawie zgłoszeń kierowników szkół, aktywów komitetów rodzicielskich, organizacji społecznych, a także zgłoszeń obywateli.

Na podstawie przeprowadzonych wywiadów w środowisku dziecka, w zakładzie pracy rodziców, w szkole, inspektor ochrony praw dziecka przedkłada sądowi w imieniu rady narodowej wnioski zmierzające do wyegzekwowania należnych dziecku praw.

W egzekwowaniu obowiązków od rodziców na rzecz dziecka uczestniczą rady zakładowe, aktyw społeczny, a w przypadku napotykanego trudności sprawę przejmują organy wymiaru sprawiedliwości. Na podstawie orzeczenia sądu zakłady pracy przesyłają należną dziecku część wynagrodzenia od rodzica lub opiekuna, który nie wywiązywał się należycie ze swych obowiązków. Jeżeli zasądzone świadczenia na rzecz dziecka są wyższe aniżeli faktycznie ponoszone koszty związane z jego utrzymaniem, nadwyżka odprowadzana jest na poczet oszczędności dla dziecka.

Jeżeli w ciągu 2 lat mimo interwencji inspektora rodzice nie sprawują nad dzieckiem należytej opieki, sąd może bez ich zgody powierzyć opiekę nad dzieckiem innej rodzinie (opiekunom) bądź instytucji. Na rodzicach nadal spoczywa jednak obowiązek świadczeń na utrzymanie dziecka. W przypadku rozkładu rodziny, porzucenia rodziny przez ojca, sąd może pozbawić winnych praw rodzicielskich, lecz nadal obciąża ich obowiązkami związanymi z utrzymaniem i wychowaniem dziecka.

W celu zapobiegania przypadkom złośliwego uchylania się od powyższych świadczeń zakłady pracy mają obowiązek egzekwować od nowo przyjętych pracowników dowody stwierdzające, że nie ciąży na nich obowiązek płacenia alimentów. Falszywe zeznania karane są więzieniem do 2 lat.

W przypadkach nieustalonego ojcostwa na utrzymanie dziecka świadczy właściwa rada narodowa w wysokości 300 koron miesięcznie. Dzięki systematycznie i konsekwentnie egzekwowanym przepisom o ochronie praw dziecka (określonym m. in. w nowym kodeksie rodzinnym), zagwarantowaniu należytej opieki w rodzinie lub w domu dziecka, nie spotyka się uczniów wyróżniających się niekorzystnym wyglądem zewnętrznym, zachowaniem, niewłaściwym rozwojem fizycznym i umysłowym.

Dzieci wymagające opieki pozarodzielskiej kierowane są przez inspektorów praw dziecka do wojewódzkich pogotowi opiekuńczych, a stamtąd po rozpoznaniu dziecka, określeniu stopnia zaniedbania wychowawczego lub nawet opóźnienia rozwoju umysłowego, kierowane do właściwych domów dziecka sąsiadujących ze szkołami.

Bardziej konsekwentne zainteresowanie się losem również naszych dzieci w wieku szkolnym pozwoliłoby uniknąć wielu trudności w życiu dziecka, a szkole ułatwiłoby pracę opiekuńczo-wychowawczą.

III. Koncepcja kształcenia nauczycieli i wychowawców

Spśród różnorodnych systemów i form kształcenia nauczycieli i wychowawców stosowanych w różnych krajach, ze względu na szczególne potrzeby naszego szkolnictwa przydatną wydaje się koncepcja kształcenia nauczycieli szkół podstawowych oraz wychowawców, przyjęta w Czechosłowacji.

Mimo formalnej różnicy w strukturze szkolnictwa podstawowego w Polsce i Czechosłowacji (u nich realizuje się szkołę 9-klasową, my przygotowujemy się do wprowadzenia 8-klasowej) zapotrzebowanie na nauczycieli specjalistów i wychowawców jest podobne.

Nauczycieli szkół podstawowych przygotowuje się w 3-letnich instytutach pedagogicznych, stanowiących samodzielne uczelnie bądź fakultety pedagogiczne przy szkołach wyższych. Studia teoretyczne trwają 3 lata, po tym okresie student odbywa roczną praktykę w szkole i pisze jednocześnie pracę dyplomową, korzystając z systematycznie organizowanych przez uczelnie konsultacji. Po złożeniu pracy dyplomowej i obowiązujących egzaminów absolwent otrzymuje dyplom jako promowany nauczyciel określonego przedmiotu.

Czynni nauczyciele podejmujący studia zaoczne realizują program studiów w ciągu 4 lat. Instytuty pedagogiczne podejmują wyłącznie kształcenie nauczycieli szkół podstawowych. Nauczycieli szkół średnich kształci się w szkołach wyższych.

Absolwent instytutu pedagogicznego może kontynuować dalsze studia systemem zaocznym. Można więc stwierdzić, że posiadanie dyplomu 3-letniego instytutu pedagogicznego równa się w odniesieniu do naszych warunków ukończeniu studiów wyższych I stopnia.

Przeciętny wymiar zajęć w tygodniu wynosi dla słuchacza 28 do 32 godzin. Studenci mogą się specjalizować w przedmiotach klas I—V oraz jednego przedmiotu dodatkowego; mogą także specjalizować się w zakresie dwóch przedmiotów zbliżonych programowo, np. zajęcia praktyczno-techniczne i wychowanie plastyczne, historia z wychowaniem obywatelskim, fizyka z chemią, chemia z biologią.

Formą selekcji kandydatów do zawodu nauczycielskiego są: przeprowadzane rozmowy, badanie słuchu muzycznego i sprawności fizycznej oraz egzamin ustny z przedmiotu specjalizacji.

Interesujące jest również obciążenie obowiązkowymi zajęciami kadry zatrudnionej w instytutach pedagogicznych. Np. wykładowcy z tytułem docenta lub profesora obowiązani są w tygodniu do 6 godzin wykładów i 2—4 godzin ćwiczeń lub konsultacji ze słuchaczami piszącymi pracę dyplomową. Wykładowcy z tytułem doktora obowiązani są do 10 godzin wykładów i ćwiczeń oraz 2 godzin konsultacji. Ponadto zatrudniani są lektorzy w wymiarze 16 godzin tygodniowo. Prowadzą oni ze studentami ćwiczenia, zajęcia praktyczne, kierują obsługą różnych urządzeń w czasie zajęć praktycznych, organizują praktykę pedagogiczną. Są to zazwyczaj doświadczeni praktycy z wyższym wykształceniem, ale nie posiadający tytułu doktora.

W charakterze pomocniczych pracowników zatrudniani są również asystenci i starsi asystenci w wymiarze 46 godzin tygodniowo. Pełnią oni dyżury jako wychowawcy, pomagają studentom w różnych pracach społecznych, organizacji młodzieżowej, w opracowaniu tematów zadań, pełnią dyżury w czytelnicy, bibliotece, pracowniach przedmiotowych, obsługują maszyny i urządzenia, przygotowują ekspozycje do ćwiczeń laboratoryjnych. Wydaje się, że również w warunkach pracy naszych studiów nauczycielskich należałoby dokonać pewnego zróżnicowania wśród zatrudnionej kadry. Dotychczas wszystkie zajęcia w studiach nauczycielskich są jednakowo opłacane i realizowane w jednakowym wymiarze 12 godzin tygodniowo. Np. za jedną godzinę wykładu z połączonymi oddziałami, liczącymi łącznie kilkudziesięciu studentów, i za jedną godzinę ćwiczeń gry na instrumencie z 4—6 słuchaczami płaci się jednakowo i ustala się jednakowy wymiar godzin.

Doświadczenia zakładów kształcenia nauczycieli naszych sąsiadów wydają się szczególnie przydatne w realizacji koncepcji 3-letniego wyższego studium nauczycielskiego. Ukazanie realności tej perspektywy zarysowującej się przed naszymi studiami nauczycielskimi będzie niewątpliwym bodźcem dla pracującej tam kadry w kierunku doskonalenia swej pracy i podnoszenia kwalifikacji.

Obok wymienionych już instytutów pedagogicznych działają zakłady kształcenia będące odpowiednikami naszych liceów pedagogicznych. Podejmuje się w nich kształcenie — na poziomie średnim: — wychowawczyń przedszkoli, wychowawców do prowadzenia zajęć pozalekcyjnych w szkołach podstawowych z całodzienną opieką, wychowawców i instruktorów dla organizacji pionierskiej, wychowawców internatów, instruktorów zajęć technicznych, zajęć artystycznych i różnych imprez masowych w szkołach i placówkach opiekuńczych oraz wychowania pozaszkolnego. Absolwenci tych zakładów mają możliwość zaocznego kształcenia się i zdobycia w ciągu 4 lat dyplomu ukończenia studiów w instytucie pedagogicznym.

W zakładach przygotowujących absolwentów do pracy opiekuńczo-wychowawczej na poziomie szkoły średniej zwraca się szczególną uwagę na praktyczne opanowanie określonych specjalności. Poza ogólnym przygotowaniem do pracy opiekuńczo-wychowawczej od drugiego roku nauki (3 lata specjalizacji) słuchacze wybierają jedną ze specjalności, np. prowadzenie zajęć typu technicznego, przyrodniczo-gospodarczego, wychowania fizycznego, wychowania artystycznego oraz muzycznego. Na realizację przedmiotu specjalizacji przewiduje się w planie zajęć po 8—10 godzin w tygodniu.

Zdaniem towarzyszy czechosłowackich dzięki wprowadzonej specjalizacji absolwenci są dostatecznie przygotowani nie tylko do sprawowania ogólnej opieki nad dziećmi, ale również do prowadzenia konkretnych zajęć z zakresu posiadanej specjalności. W takim układzie zatrudnienie kilku wychowawców w szkole lub placówce gwarantuje obok pracy wychowawczej prawidłową realizację zajęć w zakresie różnych specjalności.

Józef Szymański

PRACE NAD REWIZJĄ DZIAŁU WYCHOWANIA UNIWERSALNEJ KLASYFIKACJI DZIESIĘTNEJ

W poszczególnych instytucjach, ośrodkach dokumentacji, bibliotekach i archiwach pedagogicznych różnych krajów świata stosuje się dotychczas różne układy rzeczowe rozpatrywanych zagadnień oraz rejestrowanych materiałów. Żaden ze stosowanych układów rzeczowych nie spotkał się z powszechną aprobatą. Żaden nie jest w pełni zadowolający. Każdy wykazuje jakieś słabości i wady. Nie jest ich pozbawiony również stosunkowo najbardziej rozpowszechniony system klasyfikacji dziesiętnej, znany powszechnie pod nazwą Uniwersalnej Klasyfikacji Dziecięcej. W odniesieniu do zagadnień pedagogicznych zawiera on wiele niekonsekwencji. Jest przestarzały. Jest mało przejrzysty. Ma on też wielu krytyków i zdecydowanych przeciwników.

Brak ujednoliconego, powszechnie przyjętego systemu klasyfikacyjnego problematyki oświaty, wychowania i nauczania stwarza poważne trudności w pracy naukowej poszczególnych pracowników pedagogicznych, a zwłaszcza w działalności krajowych i międzynarodowych ośrodków informacji pedagogicznej. Pragnąc temu zaradzić Departament Wychowania Organizacji Narodów Zjednoczonych dla Spraw Wychowania, Nauki i Kultury (UNESCO) postanowił zwrócić się do Międzynarodowej Federacji dla Spraw Dokumentacji (FID) z propozycją dokonania ulepszeń działu 37 Uniwersalnej Klasyfikacji Dziesiętnej, poświęconego problematyce wychowania i nauczania, w sposób uwzględniający stan rozwojowy pedagogiki i potrzeby oświatowe dnia dzisiejszego. Umowa w tej sprawie została zawarta przez UNESCO z Międzynarodową Federacją do Spraw Dokumentacji w lipcu 1963 r. Międzynarodowa Federacja do Spraw Dokumentacji zobowiązała się dokonać rewizji działu 37 Uniwersalnej Klasyfikacji Dziesiętnej i przedstawić Departamentowi Wychowania UNESCO ulepszony układ klasyfikacyjny problematyki oświatowej, w ramach obowiązujących tablic dziesiętnych UKD, w maszynopisie do dnia 30 listopada 1964 r., a w formie drukowanej w wydaniu francuskim i wydaniu angielskim przed dniem 30 listopada 1965 r.

Za podstawę prac przyjęto pełne wydanie Uniwersalnej Klasyfikacji Dziesiętnej w języku niemieckim. Pierwszy projekt ulepszeń działu 37 UKD przygotował, na propozycję Departamentu Klasyfikacji FID w Hadze, przedstawiciel Ministerstwa Oświaty, Nauki i Sztuki Holandii, W. F. de Regt. Dalsze zmiany i ulepszenia przeprowadzane były kolejno: na konferencji ekspertów pedagogicznych i dokumentalistów krajów socjalistycznych w Budapeszcie, w dniach 9—12 marca 1964 r.; na konferencji ekspertów pedagogicznych i dokumentalistów krajów socjalistycznych i krajów zachodnich w Hadze, w dniach 23—26 marca 1964 r. oraz na konferencji tychże ekspertów i dokumentalistów, z udziałem członków Centralnej Komisji Klasyfikacyjnej Międzynarodowej Federacji do spraw Dokumentacji, w Warszawie, w dniach 4—8 maja 1964 r. Uczestnikami wspomnianych konferencji byli przedstawiciele Czechosłowacji, Holandii, Jugosławii, NRF, Polski i Węgier. Z Polski, w charakterze eksperta pedagogicznego, brał udział w konferencjach dr Feliks Korniszewski, kierownik Zakładu Dokumentacji i Informacji Pedagogicznej Instytutu Pedagogiki w Warszawie, a w charakterze dokumentalisty ogólnego — mgr Maria Leska, kierownik Zakładu Teorii, Metodologii i Techniki Informacji Centralnego Instytutu Informacji Naukowo-Ekonomicznej w Warszawie.

F. J. K.



686

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

МАРИЯ ГЖЕГОЖЕВСКА — Специальная педагогика	1
ЯНИНА ДОРОШЕВСКА — Фрагменты биографии Марии Гжегожевской	8
ОТТОН ЛИПКОВСКИ — Общественная и организационная деятельность Марии Гжегожевской	19
ЛЮДВИК ВАНДУРА — В 75 годовщину со дня рождения Марии Гжегожевской	29
МАРЯН РАТАЙ — Свободное время молодых сельских учителей	34

БИБЛИОГРАФИЯ

МАРИЯ БРОНИКОВСКА — Просвещение и школьное дело на Западных Землях в период XX - летия	50
--	----

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

АЛЕКСАНДЕР КАМИНЬСКИ — Ян Восковски: Об общественном положении учителя	57
ЕЖИ МИКУЛЬСКИ — Ирена Хмелевска (ред.) „Двориковая“ педагогика	59

ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК — Педагогические вопросы в журналах	62
---	----

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

СТЕФАН ДЗЕДЗИЦ — Выставка 40-летия Института специальной педагогики	67
Ф. Й. К. — Праксеологическая конференция Польской академии наук	72
ЗБИГНЕВ РАДВАН — Конференция ректоров высших учебных заведений	73
СТЕФАН ТУРНАУ — Конференция преподавателей методики обучения математики	76

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

ЮЗЕФ ШИМАНЬСКИ — О некоторых проблемах школьного дела Чехословакии	80
Ф. Й. К. — Работа над ревизией отдела воспитания-Универсальной десятичной классификации	85

CONTRIBUTIONS

ARTICLES

MARIA GRZEGORZEWSKA — Special Pedagogy	1
JANINA DOROSZEWSKA — Excerpts from Maria Grzegorzewska's Biography	8
OTTON LIPKOWSKI — Maria Grzegorzewska's Social and Organizational Activities	19
LUDWIK BANDURA — The 75th Birthday of Maria Grzegorzewska	29
MARIAN RATAJ — The Leisure Time of the Rural Teachers	34

BIBLIOGRAPHY

MARIA BRONIKOWSKA — Education and Schools on the Western Territories in the Period of the 20 Years of People's Poland	50
--	----

REVIEWS AND BOOK SUMMARIES

ALEKSANDER KAMIŃSKI — Jan Woskowski: The Teacher's Social Standing	57
JERZY MIKULSKI — Irena Chmieleńska (ed.): Pedagogy of the Children Living in Blocks of Flats	59

REPORTS ON PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK — Pedagogical Problems in Periodicals	62
--	----

HOME CHRONICLE

STEFAN DZIEDZIC — The Exhibition Devoted to the Achievements of the Institute of Special Pedagogy to Celebrate the 40th Anniversary of Its Existence	67
F. J. K. — The Praxeological Conference of the Polish Academy of Sciences	72
ZBIGNIEW RADWAN — The Conference of the Rectors of the Institutions of Higher Instruction	73
STEFAN TURNAU — The Conference for the Lecturers in Methodology of Teaching Mathematics	76

FOREIGN CHRONICLE

JÓZEF SZYMAŃSKI — Some School Problems in Czechoslovakia	80
F. J. K. — Works on the Revision of the Educational Branch — of the Univer- sal Decimal Classification	85

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

MARIA GRZEGORZEWSKA — Pedagogika specjalna	1
JANINA DOROSZEWSKA — Fragmenty biografii Marii Grzegorzewskiej	8
OTTON LIPKOWSKI — Działalność społeczna i organizacyjna Marii Grzegorzewskiej	19
LUDWIK BANDURA — W 75-lecie urodzin Marii Grzegorzewskiej	29
MARIAN RATAJ — Czas wolny młodych nauczycieli wiejskich	34

BIBLIOGRAFIA

MARIA BRONIKOWSKA — Oświata i szkolnictwo na Ziemach Zachodnich w okresie XX-lecia	50
--	----

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

ALEKSANDER KAMIŃSKI — Jan Woskowski: O pozycji społecznej nauczyciela	57
JERZY MIKULSKI — Irena Chmieleńska (red): Pedagogika podwórkowa	59

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK — Zagadnienia pedagogiczne w czasopismach	62
--	----

KRONIKA KRAJOWA

STEFAN DZIEDZIC — Wystawa 40-lecia Instytutu Pedagogiki Specjalnej	67
F. J. K. — Konferencja prakseologiczna Polskiej Akademii Nauk	72
ZBIGNIEW RADWAN — Konferencja rektorów szkół wyższych	73
STEFAN TURNAU — Konferencja wykładowców metodyki nauczania matematyki	76

KRONIKA ZAGRANICZNA

JÓZEF SZYMAŃSKI — O niektórych problemach szkolnictwa Czechosłowacji	80
F. J. K. — Prace nad rewizją działu wychowania Uniwersalnej Klasyfikacji Dziesiątej	85

SPIS TREŚCI ZA ROK (6) 1964

	Str.	Nr
Przemówienie Towarzysza Józefa Cyrankiewicza na VIII Krajowym Zjeździe ZNP	1	3
Szkolnictwo i oświata w uchwale IV Zjazdu PZPR	1	5

ARTYKUŁY

STANISŁAW ALEKSANDRZAK — Niektóre zagadnienia czytelnictwa dzieci w świetle ich własnych wypowiedzi	81	2
LUDWIK BANDURA — W 75-lecie urodzin Marii Grzegorzewskiej	29	6
JANINA DOROSZEWSKA — Fragmenty biografii Marii Grzegorzewskiej	8	6
MARIA GRZEGORZEWSKA — Pedagogika specjalna	1	6
FELIKS KORNISZEWSKI — O pełny program i właściwe metody nauczania czytania w szkołach	36	4
MIRON KRAWCZYK — Postawa społeczno-moralna absolwentów szkół podstawowych na wsi	22	5
OTTON LIPKOWSKI — Działalność społeczna i organizacyjna Marii Grzegorzewskiej	19	6
CZESŁAW MAZIARZ — Z zagadnień teorii podręcznika szkolnego	37	5
WINCENTY OKOŃ — Ogólna charakterystyka badań pedagogicznych w Polsce	5	1
TADEUSZ PARNOWSKI — Czytelnictwo młodzieży i nauczycieli jako jeden z warunków skuteczności pracy pedagogicznej	1	2
WACŁAW POKOJSKI — Problemy czytelnictwa nauczycieli	25	2
ANNA PRZEĆLAWSKA — Przegląd wyników badań czytelnictwa dzieci i młodzieży	54	2
MARIAN RATAJ — Czas wolny młodych nauczycieli wiejskich	34	6
IGNACY SZANIAŃSKI — Czynności ucznia i nauczyciela w systemie dydaktycznym szkoły średniej	10	3
JÓZEF SZYMAŃSKI — Rola kierownika w doskonaleniu pracy szkoły podstawowej	79	4
JACEK WĘGRZYNOWICZ — O niektórych problemach wyposażenia szkół ogólnokształcących	34	3
TADEUSZ J. WIŁOCH — „Learning by research” zamiast „learning by doing”	7	5
WACŁAW WOJTYŃSKI — Aktualne problemy szkolnictwa ogólnokształcącego i pedagogicznego NRD	20	1
WACŁAW WOJTYŃSKI — Metody i wyniki badań pedeutologicznych	5	4

REFORMA SZKOLNA W POLSCE

KRYSTYNA KULIGOWSKA — Z problematyki doskonalenia nauczycieli w okresie przeprowadzania reformy szkolnictwa	43	1
---	----	---

	Str.	Nr
STANISŁAW ALEKSANDRZAK — Czasopismo i książka dziecięca w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły	103	2
LUDEWIK BANDURA — Przegląd współczesnych zagadnień pedeutologicznych	94	4
LEOKADIA DOKTOR — Amerykańska high school i jej współczesne niepokoje	70	3
TADEUSZ DOWJAT — Szkolnictwo średnie w świecie współczesnym	74	3
KAZIMIERZ KIREJCZYK — Resocjalizacja dzieci karłowatych	104	4
ZOFIA KRZYSZTOSZEK — O tzw. wdrażaniu teorii do praktyki	48	1
ZOFIA LATAŁOWA — Funkcja i ranga szkolnych audycji radiowych	56	5
STANISŁAW MICHALSKI — O niektórych zagadnieniach przedmiotu badań historii wychowania	55	1
MIROSLAW NOWICKI — Nauczanie zróżnicowane	51	3
PIOTR STASIAK — O poprawne rozumienie czytelnictwa nauczycieli	99	2
MARIAN WDÓWKA — Telewizja i film w służbie szkoły	53	5
TADEUSZ J. WIŁOCH — Radziecka średnia szkoła ogólnokształcąca w obliczu dalszych przemian	61	3

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

IRENA JUNDZIŁ — Czytelnictwo czasopism wśród młodzieży szkół podstawowych woj. gdańskiego	117	2
ZBIGNIEW KSIĄŻCZAK — Zainteresowania młodzieży polonijnej oraz jej postawa wobec Polski	119	4
JAN KULPA — Czytelnictwo książek wśród młodzieży szkół podstawowych woj. krakowskiego	112	2
LEOKADIA MARCINIAK — Wolny czas nauczycieli Okręgu Łódzkiego	108	2
LEON MIĘKINA — Pod urokiem Sienkiewicza	127	2
MARIA PETER — Z warsztatu pracy wykładowcy metodyki nauczania początkowego w Studium Nauczycielskim.	68	5
ANNA PRZEĆLAWSKA — Zakres kontaktów kulturowych młodzieży szkół średnich woj. warszawskiego	122	2
STANISŁAW SOBCZAK — Jak wychowujemy naszą młodzież	62	1
JÓZEF SOSNOWSKI — Prasa w rękach nauczycieli	113	4
KAZIMIERZ STASIERSKI — Wpływ ciągłej praktyki pedagogicznej na stosunek słuchaczy SN do zawodu	61	5

BIBLIOGRAFIA

MARIA BRONIKOWSKA — Oświata i szkolnictwo na Ziemiach Zachodnich w okresie XX-lecia	50	6
WANDA DĄBROWSKA — Nauczanie programowane	85	5
M. J. — Aktualne prądy w zachodnim szkolnictwie średnim	127	4
M. J. — Reforma szkoły średniej ogólnokształcącej w Polsce i za granicą	80	3

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

JAN BARTECKI — WIKTOR CZERNIEWSKI: Rozwój dydaktyki polskiej w latach 1918—1954	83	5
STANISŁAW GALANT — EUSTACHY KUROCZKO: Na trudnej drodze nauczyciela	73	1

ALEKSANDER KAMIŃSKI — JAN WOSKOWSKI: O pozycji społecznej nauczyciela	57	6
FELIKS KORNISZEWSKI — KAZIMIERZ SOŚNICKI: Poradnik dydaktyczny	131	4
K. K. — V. STEJSKAL: Nowoczesna literatura czeska dla dzieci	136	2
JERZY MIKULSKI — IRENA CHMIELEŃSKA (red.): Pedagogika podwórkowa	59	6
BOLESŁAW NIEMIERKO — KAROL DZIDUSZKO: Uniwersyteckie kształcenie nauczycieli	76	1
BOLESŁAW NIEMIERKO — JADWIGA WALCZYNA: Myślenie i działanie pedagogiczne	134	4
STANISŁAW NOWACZYK — MARIAN FALSKI: Reforma nauczania w kl. I—IV	70	1
JERZY POZNAŃSKI — JAN SZCZEPAŃSKI: Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia	88	3
K. P. — Książka w teraźniejszości	134	2
STEFAN SZUMAN — IRENA WOJNAR: Estetyka i wychowanie	79	5
W. W. — ANTONIO LUGLI: Historia literatury dla dzieci	138	2
W. W. — GEORGES W. NORWELL: Co lubią czytać chłopcy i dziewczęta?	133	2
JÓZEF ZAŁĘWSKI — A. W. BORZENKO: Zagadnienie celu w rozwoju społecznym	81	1

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

MARIAN BALCEREK — Zagadnienia systemu wychowania internatowego w czasopiśmie radzieckim „Szkoła-Internat”	101	3
MIECZYŚLAW BARANIUK — O niektórych problemach nauczania programowanego	97	3
STANISŁAW NOWACZYK — Przegląd polskich czasopism pedagogicznych	93	3
STANISŁAW NOWACZYK — Zagadnienia pedagogiczne w czasopismach	84	1
STANISŁAW NOWACZYK — Zagadnienia pedagogiczne w czasopismach	139	4
STANISŁAW NOWACZYK — Zagadnienia pedagogiczne w czasopismach	62	6

KRONIKA KRAJOWA

MARIA ADAMCZYK — Sprawozdanie z konferencji aktywu czytelniczego	140	2
DANUTA BUKAŁOWA — Nauki pedagogiczne i psychologiczne w XX-leciu PRL	149	4
STEFAN DZIEDZIC — Wystawa 40-lecia Instytutu Pedagogiki Specjalnej	67	6
JAN JANICKI — Jubileuszowy X Zjazd Autorów Odczytów Pedagogicznych	92	1
HALINA KASPEROWICZ — Z kursu dla wykładowców psychologii w SN	111	3
F. J. K. — Konferencja prakseologiczna Polskiej Akademii Nauk	72	6
J. MAL. — Nowe treści i formy pracy samokształceniowej nauczycieli	90	5
MIROŚLAW NOWICKI — Szkoła i przedsiębiorstwo	95	1
ZBIGNIEW RADWAN — Konferencja rektorów szkół wyższych	73	6
STEFAN TURNAU — Konferencja wykładowców metodyki nauczania matematyki	76	6
HELENA WITALEWSKA — III Walny Zjazd ZHP	107	3
KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI — Problemy pedagogiczne VIII Krajowego Zjazdu ZNP	144	4
IRENA WOJNAR — Jubileusz Profesora Suchodolskiego	90	1

	Str.	Nr
KAZIMIERZ KIREJCZYK — IV Światowy kongres głuchych w Sztokholmie	100	1
F. J. K. — Prace nad rewizją działu wychowania — Uniwersalnej Klasyfikacji Dziesiątej	85	6
HENRYK SMARZYŃSKI — XX Kongres Międzynarodowy Szkoły Nowoczesnej Pedagogiki Freineta we Francji	157	4
JÓZEF SZYMAŃSKI — O niektórych problemach szkolnictwa Czechosłowacji	80	6
TADEUSZ J. WIŁOCH — O kształceniu nauczycieli na Węgrzech	152	4
JÓZEF ZALEWSKI — Rozwój szkolnictwa w Rumunii w okresie 20-lecia	95	5
J. Z. — Obecny stan oświaty i szkolnictwa w Mongolskiej Republice Ludowej.	99	5