

RUCH PEDAGOGICZNY

1

ROK XI (XLIII) STYCZEŃ — LUTY 1969

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

WACŁAW WOJTYŃSKI: Oświata i wychowanie po V Zjeździe PZPR	1
WIKTOR SZCZERBA: O historycznych i klasowych źródłach patriotyzmu	12

PRZED PÓŁ WIEKIEM

(Wspomnienia, opracowania, dokumenty chwili)

STANISŁAW DOBROWOLSKI: Wspomnienia sprzed pół wieku	21
BOGDAN NAWROCZYŃSKI: Wydział programowy szkół średnich	53
JANINA SCHOENBRENNER: Program oświatowy Ministerstwa WR i OP z 18 grudnia 1918 r. zwany „Programem Praussa”	60
KSAWERY PRAUSS: Program oświatowy Ministerstwa WR i OP z grudnia 1918 r.	72
Deklaracja Zrzeszenia Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych	74
BOGDAN NAWROCZYŃSKI: Tadeusz Łopuszański	75
Zjazd nauczycielstwa polskiego w Warszawie w kwietniu 1919 r.	78

DOSWIADCZENIA, PROBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

JOZEF OLSZAŃSKI: Badania wstępne nad wykorzystaniem lektury pedagogicznej w pracy wykładowców SN	84
MARIA RADWIŁOWICZOWA: O metodach i wynikach badań nad kształtowaniem u uczniów klas I i II nawyków pisania łącznego	96
MIECZYSLAW ŁOBOCKI: Z badań nad współdziałaniem i współzawodnictwem	101

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

STEFAN PACEK: Józef Iżycki, Jerzy Wołczyk — Planowanie zatrudnienia kadr oświatowych	105
STEFAN PACEK: Kazimierz Kotarski — Egzamin kwalifikacyjny nauczycieli	107

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd czasopism polskich	108
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych	112
IRENA JANISZOWSKA: Cahiers Pédagogiques	115

KRONIKA KRAJOWA

KAZIMIERZ DENEK: Sympozjum poświęcone ekonomice kształcenia	119
---	-----

„Ruch Pedagogiczny”
SPIS TREŚCI ZA ROK 1969

Od Redakcji	137
Od Redakcji	253
Nauczanie i wychowanie w duchu patriotyzmu i idei socjalistycznych	485
Z tez Komitetu Centralnego PZPR na V Zjazd Partii	633

ARTYKUŁY

JÓZEF KOZŁOWSKI: Próba określenia zadań szkoły pedagogicznej	148
STANISŁAW KRAWCEWICZ: Problemy reformy systemu samokształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli	257
MIRON KRAWCZYK: Kształtowanie naukowego poglądu na świat w procesie dydaktyczno-wychowawczym	492
WIEŚLAW ŁUKASZEWSKI: Badania nad wpływem informacji o wynikach czynności na poziom dalszego działania	526
BOLEŚLAW NIEMIERKO: O dotychczasowych formach kształcenia nauczycieli w Polsce Ludowej	138
MIROŚLAW NOWICKI: Proces nauczania a proces wytwarzania	16
WŁADYSŁAW OZGA: Problem umocnienia szkół przysposobienia rolniczego	677
WŁADYSŁAW OZGA: Trudności kadrowe szkolnictwa	162
EUGENIUSZ PASZKIEWICZ: Humanistyka w liceum ogólnokształcącym	385
ZYGMUNT PUTKIEWICZ: Motywy uczenia się młodzieży w różnych środowiskach	513
Z. J. RAWKIN: Rozwój treści i metod nauczania w szkole ogólnokształcącej RSFSR (lata 1917—1931)	33
KAZIMIERZ SOŚNICKI: Myślenie dyskursywne i intuicyjne	1
KAZIMIERZ SOŚNICKI: Stosowanie i sprawdzanie w nauczaniu	639
STEFAN STRASZEWICZ: Reforma programu matematyki w szkole średniej	392
IGNACY SZANIAWSKI: Poradnictwo zawodowe a kształcenie zawodowe na szczeblu pomaturalnym	649
TADEUSZ J. WIŁOCH: Wartościowanie w pedagogice porównawczej	691
WACŁAW WOJTYŃSKI: Jaki nauczyciel — taka szkoła	174

SZKOŁA W SWIECIE WSPÓŁCZESNYM

ZYGMUNT DYLIK: Biblioteki szkolne za granicą	710
TEOFIL SOSNOWSKI: Kształcenie i doskonalenie nauczycieli we Włoszech	61
TEOFIL SOSNOWSKI: O zróżnicowanym kształceniu pedagogicznym kandydatów na nauczycieli szkół zawodowych w NRF	702
IGNACY SZANIAWSKI: Nowe akcenty i nowe posunięcia w dziedzinie kształcenia politechnicznego i zawodowego w NRD	57
WACŁAW WOJTYŃSKI: Rzut oka na system szkolny dzisiejszej Austrii	397
WACŁAW WOJTYŃSKI: System kształcenia nauczycieli w NRD	285

DYSKUSJE I POLEMIKI

HALINA GAJDAMOWICZ: W sprawie modelu pedagogiki	723
HALINA GAJDAMOWICZ: W sprawie systemu zasad i metod wychowania moralnego	561
MICHAŁ GODLEWSKI: Z rozważań nad kształceniem i doskonaleniem kadr szkolnictwa zawodowego	204
MARIAN JAKUBOWSKI: Kilka uwag na temat uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli	197
KAZIMIERZ KIREJCZYK: Założenia systemu kształcenia kadr pedagogicznych dla szkolnictwa specjalnego	402
MIRON KRAWCZYK: W sprawie systemu zasad i metod wychowania moral- nego	289
ZOFIA KRZYSZTOSZEK: O aktualnej sytuacji w teorii wychowania	543
ZBIGNIEW KWIECIŃSKI, WŁODZIMIERZ WINCŁAWSKI: W sprawie badań wyników nauczania przeprowadzonych przez COM w 1966 r.	550
HELIODOR MUSZYŃSKI: Dwa modele pedagogiki	71
ROMAN POLNY: Kształcenie nauczycieli zajęć technicznych w świetle zadań kształcenia politechnicznego	213
ZOFIA TOPIŃSKA: Aktualne problemy kształcenia wychowawczyń przedszkoli	233
TADEUSZ J. WIŁOCH: Propozycje metodologiczne pedagogiki porównawczej do badań w zakresie problematyki kształcenia nauczycieli	305
KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI: Dotychczasowy przebieg prac nad reformą systemu kształcenia nauczycieli	188
TADEUSZ WRÓBEL: Kształcenie nauczycieli specjalistów w zakresie naucza- nia początkowego	220
BOLESŁAW WYTRĄŻEK: Nauczanie początkowe a reforma systemu kształ- cenia nauczycieli	228
JAN ZIELENIEWSKI: O program przygotowania nauczycieli do wpajania ucz- niom nawyków dobrej roboty	309

DOSWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

IRENA JUNDZIŁŁ: Próba badania uspołecznienia dzieci i młodzieży	313
ANTONI KOWALCZYK: Rola i zadania opiekunów praktyki pedagogicznej ciągłej	95
GENOWEFA KUFIT: Motywy uczenia się studentów SN	91
ZBIGNIEW KWIECIŃSKI: Poziom czytania ze zrozumieniem w szkołach przy- spობienia rolniczego	728
MIECZYŚLAW ŁOBOCKI: Z zagadnień spoiowości klasy szkolnej	338
M. MIKETOWA, L. OSIAKOWA, E. ZALEWSKA: Jeszcze raz o egzaminach wstępnych na wyższe uczelnie	415
DANUTA NAKONECZNA: Wpływ nauczania programowanego i problemowego na rozwój zainteresowań uczniów przedmiotem fizyki	578
ZYGMUNT PUTKIEWICZ: Wskaźniki liczbowe jako ocena testów wiadomości	330
STEFAN A. RADOMSKI: Rola szkolnej praktyki pedagogicznej w przygotowa- niu studentów uniwersytetu do zawodu nauczycielskiego	738
WŁADYSŁAW SAWICKI: Wywiad jako jedna z podstawowych technik badaw- czych w pedagogice społecznej	566
RYSZARD SMYŁ: Maszyna ucząca „LYMS-I”	345
JÓZEF SZOCKI: Próba ujęcia roli młodzieżowego zakładu wychowawczego w oparciu o listy rodziców i wychowanków	595

JAN SZYMANOWSKI: Badania stosunków koleżeńskich w klasie	424
ANDRZEJ SZYSZKO-BOHUSZ: Młodzież dojeżdżająca do szkół jako problem pedagogiczny i społeczny	83
WACŁAWA ŚWIĄTEK: Wpływ zadawania szkolnego na wyniki nauczania	586
KSENIA WASYLKOWSKA: Z badań nad stosunkiem uczniów do szkoły	321
WŁODZIMIERZ WINCŁAWSKI: Monografia wioskowego środowiska wychowawczego	430

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

STANISŁAW BENDKOWSKI: Maksymilian Maciaszek — Start zawodowy nauczyciela	607
A. BUKOWSKA-JÓZWICKA: Georges Friedmann — Praca w okrucinach	616
WIKTOR CZERNIEWSKI: Osnovy didaktyki — pod red. B. P. Jesipowa	363
HELENA GAJDAMOWICZ: George F. Kneller — Logic and language of education	451
STANISŁAW GRZEŚNIAK: Helena Izdebska — Funkcjonowanie rodziny a zadania opieki nad dzieckiem	441
JADWIGA JANICKA: Aleksander Kamiński — Spółdzielnia uczniowska jako placówka wychowawcza	105
JERZY KARGUL: Włodzimierz Gałęcki, Henryk Sędziwy — Organizacja pracy w szkole	101
FELIKS KORNISZEWSKI: Kazimierz Sośnicki — Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku	358
L. B.: La pénurie de personnel enseignement secondaire	247
L. B.: Untersuchungen zur wirksemkeit des Lehrers	249
KAZIMIERZ MOROZ: Metodologiczne problemy pedagogiki radzieckiej	436
JERZY NOSARZEWSKI: Jarosław Rudniański — Metody pracy umysłowej ucznia	443
ANDRZEJ ORACZ: Szkolna statystyka	99
BOLESŁAW PLEŚNIEWSKI: Bogdan Suchodolski — Świat człowieka a wychowanie	349
HALINA POCHYLSKA: Anna Przeclawska — Książka, młodzież i przeobrażenia kultury	615
JADWIGA RACZKOWSKA: Dzień powszedni szkoły podstawowej w klasach I—IV	603
WŁADYSŁAW SAWICKI: Wacław Torbus — Nowoczesne pomoce naukowe w kształceniu zawodowym	748
KAZIMIERZ SOŚNICKI: Józef Koziński — Zagadnienia psychologii myślenia	355
MIROŚLAW SZYMAŃSKI: N. W. Kuźmina — Oczerki psychologii truda uczytielej	244
MARIA ZIĘCINA: Celestyn Freinet, Maurycy Berteloot — Travail individualisme et programmation	445

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

EUGENIA DĄBROWSKA: Metodologiczne problemy na łamach czechosłowackiego czasopisma — Pedagogika	115
IRENA JANISZOWSKA: Cahiers Pédagogiques	460
STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych	108
	369 455 620 751
RYSZARD RADWIŁOWICZ: Propedeutyka filozofii w amerykańskich szkołach średnich	625

RYSZARD RADWIŁOWICZ: Wpływ badań pedagogicznych na praktykę szkolną	465
STANISŁAW SZAJEK: Na łamach — Die Deutsche Schule	754
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych	110
	372 457 622 751

KRONIKA KRAJOWA

DANUTA BUKAŁOWA: Problemy reformy szkoły podstawowej na Plenum ZG ZNP	472
D. B.: Konferencja pedagogiczna z okazji 90-lecia urodzin Władysława Spasowskiego	126
KAZIMIERZ DENEK: Metody programowania tekstów dydaktycznych	761
KAZIMIERZ DENEK: Środki techniczne w dydaktyce szkół wyższych	120
ANDRZEJ GOŁĄB: Sesja Baleyowska w Warszawie	476
ROBERT GUTOWSKI: Seminarium na temat problemów reformy kształcenia nauczycieli	377
JAN HELLWIG: Profil absolwenta uniwersytetu — tematem sesji naukowej	127
H. W.: Z obrad Rady Głównej Przyjaciół Harcerstwa	380
EUGENIA PODGÓRSKA: Stefan Truchin (wspomnienie pośmiertne)	118
Powołanie komitetu obchodów Międzynarodowego Roku Praw Człowieka	482
RYSZARD RADWIŁOWICZ: Odczyt prof. L. N. Łandy w Instytucie Pedagogiki	376
MICHAŁ SZULKIN: Prof. dr Tadeusz Pasierbiński (wspomnienie pośmiertne)	470
HENRYKA WITALEWSKA: IV Zjazd Związku Młodzieży Socjalistycznej	379
W. W.: W starym i nowym roku szkolnym	761
W. W.: Z plenarnej Sesji OK F.J.N.	629
JÓZEF ZALEWSKI: Sesja naukowa Komitetu Nauk Pedagogicznych i Psychologicznych PAN	123

KRONIKA ZAGRANICZNA

IRENA JANISZOWSKA: Realizacja praw dziecka w PRL tematem seminarium dla stypendystów ONZ	772
IGNACY SZANIAWSKI: Nowe prezydium Akademii Nauk Pedagogicznych w ZSRR i nowe zadania Akademii	132
JÓZEF ZALEWSKI: Zjazd nauczycieli ZSRR	767



699

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

D W U M I E S I Ę C Z N I K**ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO****A R T Y K U Ł Y**

WACŁAW WOJTYŃSKI

OŚWIATA I WYCHOWANIE PO V ZJEŹDZIE PZPR

Problematyka oświaty i wychowania zajęła na V Zjeździe poczesne miejsce. Zarysowały ją najpierw w sposób wyrazisty tezy zjazdowe oraz dyskusja, jaka się nad nimi rozwinęła na tysiącach zebrań partyjnych i związkowych, na licznych konferencjach i spotkaniach oświatowych. Sam Zjazd odbył się na styku wielkich rocznic narodowych: 50-lecia odzyskania niepodległości po I wojnie światowej, 20 rocznicy zjednoczenia polskiego ruchu robotniczego oraz bliskiego już 25-lecia Polski Ludowej. Stwarzał przeto dogodną platformę dla refleksji i porównań doborobku osiągniętego w Polsce Ludowej z dziedzictwem okresów poprzednich.

I. Wymowa minionych lat

W półwieczu 1918 — 1968 referat sprawozdawczy KC wyróżnił słusznie trzy główne etapy historyczne: okres narodzin i upadku Polski burżuazyjnej, czas okupacji hitlerowskiej i walki o wyzwolenie oraz okres narodzin i rozwoju Polski Ludowej. Te półwiekowe doświadczenia wywarły głęboki, przeobrażający wpływ na psychikę społeczeństwa, stały się źródłem jego nowoczesnej, socjalistycznej świadomości. Wycisnęły one znaczące piętno na rozwoju różnych dziedzin życia narodu, w tym także na rozwoju oświaty. Ale każdy z wymienionych okresów inną w dziedzinie oświaty zapisał kartę.

Wyrosłą z klasowych uprzedzeń politykę oświatową rządów burżuazyjnych międzywojennego dwudziestolecia przywykliśmy mierzyć po-

nurym bilansem blisko miliona dzieci, dla których nie stało miejsca w ówczesnej „obowiązkowej” i „powszechnej” z nazwy szkole, jej organizacyjną i programową niejednorodnością oraz tysiącami bezrobotnych nauczycieli, jakkolwiek nie brakło równocześnie temu okresowi słusznych, demokratycznych idei, zrodzonych zarówno u zarania niepodległego bytu państwowego, jak i w latach późniejszych, jak również nie brakło mu zastępów ofiarnych, z ludu wyrosłych, postępowych nauczycieli-wychowawców, którzy skupili się w radykalnych organizacjach lewicy oświatowej i w ZNP.

Stąd też walka o demokratyzację oświaty i o szeroki dostęp dzieci i młodzieży pochodzenia robotniczo-chłopskiego do pełnej, 7-klasowej szkoły powszechnej, do szkół średnich i wyższych przenika cały okres międzywojenny. Tragycznym pokłosiem ówczesnego rozwoju oświaty powszechnej był masowy analfabetyzm, pierwotny i wtórny, poważnie ograniczający możliwości integracyjne narodu, czemu sprzyjała dodatkowo niesprawiedliwa polityka oświatowa wobec Białorusinów i Ukraińców, zamieszkujących wschodnie połacie kraju. Wychowanie oparte na micie mocarstwowości, który miał wyzwalać państwowotwórcze aspiracje młodego pokolenia, w istocie pogłębiało i tak już boleśnie nabrzmiałe przedziały społeczne.

Masy ludowe nie dały się jednak omamić pięknie brzmiącymi hasłami, dostrzegały w nich fałsz i pustkę. W obliczu zagrożenia hitlerowskiego i narastających tendencji profaszystowskich wewnątrz kraju poczęły się krystalizować i konsolidować siły antyfaszystowskiego frontu ludowego na czele ze zdelegalizowaną KPP, lewicą PPS i radykalnymi odłamami stronnictw ludowych. Lata trzydzieste, zwłaszcza od procesu brzeskiego działaczy Centrolewu począwszy, a na roku 1939 skończywszy, to nieprzerwany ciąg ostrych walk klasowych, strajków robotniczych i chłopskich, protestów przeciwko polityce prowadzącej kraj na bezdroża.

Nauczycielstwo polskie nie stało na uboczu, lecz uczestniczyło czynnie w tej walce. Strajk z 1937 r. stał się aktem solidarności związkowego nauczycielstwa z walką świata pracy o postęp i demokrację. Wyraził on prawdziwe dążenia tego czołowego wówczas oddziału inteligencji polskiej na krótko przed najazdem hitlerowskim na nasz kraj. IV Kongres Pedagogiczny ZNP, jaki odbył się w Warszawie w 1939 r., był ostatnim świadectwem głębokich przemian, jakie dokonały się w tej organizacji w toku ostatnich lat w zakresie ideologii wychowania, był aktem zdecydowanego zwrotu na lewo w stosunku do oficjalnego kursu polityki oświatowo-wychowawczej.

Klęska wrześniowa i okrutna okupacja hitlerowska nie zdołały przeciąć woli działania nauczycielstwa, zgasić płomienia jego patriotyzmu. Wielkie dzieło tajnego nauczania w kraju, proces uporczywego kształcenia i samokształcenia w obozach jenieckich, organizacja szkół, kursów i placówek opieki nad dzieckiem w ZSRR i w Niemczech po ich

kapitulacji — przydały się bardzo wyzwolonej Ojczyźnie. Nauczyciel z całym narodem przeżył głęboko gorzyc klęski, okrucieństwo i nikczemność wroga, bezmiar cierpienia. Lata wojny i okupacji stały się dlań jeszcze jedną lekcją politycznego myślenia. Zrozumiał, iż gigantyczna machina wojenna Hitlera legła ostatecznie w gruzach dzięki ciosom, jakie jej zadała armia radziecka. Na kierunku natarcia tej armii rozstrzygnął się też los naszego kraju, jego wyzwolenie, dalsza przyszłość, miejsce na mapie nowej Europy, kształt ustrojowy.

Rozwój szkolnictwa wszystkich szczebli to niezaprzeczalnie jeden z najbardziej imponujących rozdziałów ćwierćwiekowej historii Polski Ludowej, prawdziwe świadectwo rewolucji kulturalnej, jaka się w tym okresie dokonała. Ponad 8 milionów dzieci, młodzieży i dorosłych objęto różnymi formami edukacji szkolnej.

Krótko po wojnie wysiłkiem nauczycielstwa starto z powierzchni życia Polski hańbiącą plamę analfabetyzmu, tworząc równocześnie wszechstronne przesłanki dla pełnego upowszechnienia 7-klasowej szkoły podstawowej, by z kolei, po kilkunastu latach, przejść do upowszechnienia nauczania ośmioletniego. Rozbudowano szeroką sieć szkolnictwa zawodowego (młodzieżowego, przyzakładowego i międzyzakładowego), dzięki czemu kształceniem na poziomie ponadpodstawowym objęto ponad 80% absolwentów szkół podstawowych. Pobudowano dziesiątki tysięcy nowych gmachów szkolnych w mieście i na wsi, wśród nich ponad tysiąc szkół-pomników 1000-lecia państwa polskiego. Z wykształcenia uczyniono problem o wielkiej wadze społecznej, przedmiot troski i dumy wszystkich obywateli, którzy dostrzegają w nim jeden z najcenniejszych skarbów, w jaki mogą wywianować swoje dzieci. Kształcenie nauczycieli szkół podstawowych przenosi się stopniowo z poziomu średniego do szkół wyższych. Szkolnictwo wyższe również niepomiernie się rozwinęło ilościowo i jakościowo. Obok uniwersytetów i politechnik powstały odrębne piony uczelni medycznych, ekonomicznych, rolniczych, inżynierskich, pedagogicznych, artystycznych, wychowania fizycznego. Nie mamy dzisiaj województwa, które nie posiadałoby przynajmniej jednej uczelni wyższej, a niektóre z nich, jak Łódź, Katowice, Lublin, Białystok — przed wojną niemal całkowicie szkół wyższych pozbawione — rozrosły się w wielouczelniane środowiska akademickie. Szeroki system stypendialny umożliwia nawet najuboższemu, każdemu dziecku robotniczemu i chłopskiemu, jeśli tylko wykazuje się uzdolnieniami, pilnością i odpowiednimi postępami w nauce, ukończenie szkoły średniej i wyższej. Klasowy przywilej wykształcenia został definitywnie obalony.

II. Dorobek międzyzjazdowy

Rezultaty socjalistycznego budownictwa są niezaprzeczalnie wielkie i wielostronne, wprost bijące w oczy, choć nie osiągnęliśmy ich łatwo,

bez trudności. Są one może nam tym droższe i cenniejsze, iż jest z nimi związany pot milionów, wysiłek wszystkich pracujących, całego społeczeństwa. Każdy zdolny do pracy obywatel ma w nim swój udział, swą nie zawsze wymierzalną część. Syntetycznym wyrazem rozwoju naszej gospodarki jest fakt, iż wytworzony dochód narodowy powiększył się w latach 1964—1968 o 37%, co wskazuje na wysoką dynamikę wzrostu ekonomicznego, jaką osiągają nieliczne kraje na świecie.

Dalsze uprzemysłowienie kraju spowodowało, iż w okresie czterech ostatnich lat produkcja przemysłowa wzrosła o ok. 50%, a trwały majątek narodowy zwiększył się o 25%. Udział przemysłu maszynowego i chemicznego w ogólnej produkcji przemysłowej kraju zwiększył się z 32 do 38%. Zwiększyła się też wydajność pracy w przemyśle, a to głównie dzięki wyposażeniu zakładów w nowoczesne maszyny i urządzenia, wprowadzeniu nowych procesów technologicznych i szerszemu stosowaniu energii elektrycznej.

W okresie międzyjazdowym osiągnięto też znaczne sukcesy na froncie rolnym, w zakresie produkcji zbóż, w rozwoju hodowli zwierząt, zwłaszcza w produkcji żywca wołowego i mleka. Przeciętna roczna wartość produkcji globalnej rolnictwa w ubiegłym 5-leciu jest o 16% wyższa niż w poprzednim okresie 5-letnim. Wzrosło budownictwo na wsi. Rozszerzyła się wydatnie sieć energetyczna. Rozwinęły się melioracje i przemysł paszowy oraz inne gałęzie produkcji, pracujące na potrzeby rolnictwa. Rolnictwo nasze dysponuje już 160 tys. traktorów oraz znacznie podwyższonymi możliwościami nawożenia użytków rolnych nawozami sztucznymi.

Pomyślnie na ogół realizujemy obroty w handlu zagranicznym między naszymi partnerami. Poprawiła się realizacja planów w budownictwie. Wzrósł poziom życia ludności. Zapewniono nowe miejsca pracy dla ok. 1,5 mln osób. Poprawie uległa sytuacja coraz liczniejszych rzesz emerytów i rencistów.

Proces dalszej industrializacji kraju zapewnił bardziej równomierne rozmieszczenie sił wytwórczych, dzięki czemu doszło do uprzemysłowienia wielu dawniej zaniedbanych gospodarczo regionów kraju. Na terenach dawniej wyłącznie rolniczych rozwinęły się nowe okręgi przemysłowe, jak tarnobrzeski, plocki, puławski, legnicko-głogowski, koniński.

Dzięki tym wszystkim osiągnięciom wzrosły szeregi klasy robotniczej i nowej inteligencji socjalistycznej. Pomiedzy IV a V Zjazdem 1 090 tys. osób ukończyło zasadnicze szkoły zawodowe i szkoły przysposobienia rolniczego. Przybyło 140 tys. ludzi z wyższym wykształceniem, o 1/3 zwiększyła się ilość pracowników inżynieryjno-technicznych w przemyśle i budownictwie, o przeszło 30% wzrosły kadry nauczycieli. W uchwale V Zjazdu czytamy, iż w okresie międzyjazdowym „nastąpiły pozytywne zmiany w strukturze społeczno-zawodowej ludności Polski. Szeregi

klasy robotniczej powiększyły się o 800 tys. osób. Podniósł się poziom kwalifikacji robotników i całego społeczeństwa. Nastąpił dalszy rozwój nauki, szkolnictwa i kultury”.¹

Ale uchwała V Zjazdu nie tai również kłopotów, jakie dały znać o sobie w czterech minionych latach. Niedostateczna jeszcze poprawa w zakresie jakości, a zwłaszcza nowoczesności produkcji, utrudnia nam rozwój eksportu i podniesienie stopnia jego opłacalności. Niedostateczna jest również produkcja szeregu poszukiwanych wyrobów rynkowych. Nadal niezadowolające jest tempo wzrostu wydajności pracy oraz postęp w zakresie jej organizacji przy utrzymywaniu się tendencji do nadmiernego wzrostu inwestycji.

III. Ideologia i wychowanie

„Wszechstronny socjalistyczny rozwój naszego kraju dokonuje się w walce klasowej” — stwierdza uchwała V Zjazdu, podsumowująca zadania partii w dziedzinie rozwoju demokracji socjalistycznej. Doświadczenia ostatnich lat, zwłaszcza roku 1968, dowiodły, iż siły reakcji społecznej oraz sprzymierzone z nimi grupy rewizjonistyczne dysponują możliwościami podjęcia, przy poparciu wrogich ośrodków zagranicznych, jawnej próby posiania zamętu i niepokoju w społeczeństwie. Jeszcze drastycznie wykazały to wydarzenia czechosłowackie. Hasła rewizjonistyczne, nakierowane przeciwko fundamentalnym zasadom działalności partii, miały doprowadzić do zatarcia różnic pomiędzy demokracją socjalistyczną i burżuazyjną. Negowanie kierowniczej roli partii, traktowanie dyktatury proletariatu jako rzeczy przebrzmiałej, uznawanie za możliwą koegzystencji w dziedzinie ideologii, podważanie marksistowskiej oceny historii naszego narodu z tendencją do obniżenia wyzwoleńczej roli rewolucyjnego ruchu robotniczego, w dziedzinie ekonomii opowiadanie się za likwidacją centralnego planowania gospodarczego i zastąpienia go grą sił mechanizmu rynkowego, w dziedzinie kultury i sztuki serwilistyczne orientowanie się niektórych pisarzy i twórców na wzory literatury i kultury burżuazyjnej itp. — wszystko to urosło w okresie przedzjazdowym do poważnego, rewizjonistycznego zagrożenia.

Dyskusja na V Zjeździe w licznych głosach piętnowała rewizjonizm i jego nosicieli, żądając zarazem szybkiego wyplenienia go z różnych terenów filozofii, ekonomii, socjologii, historii, literatury i sztuki. „Rewizjonizm — powiedział w referacie sprawozdawczym na Zjeździe tow. Wł. Gomułka — to zespół pojęć teoretycznych i wynikających z nich praktycznych działań politycznych, stojących w sprzeczności z podstawowymi zasadami marksizmu-leninizmu, osłabiających i rozbrajających klasę robotniczą oraz jej partię w walce z reakcją, z wewnętrznymi i zewnętrznymi wrogami socjalizmu. U podstaw teoretycznych pojęć

¹ Nowe Drogi, 1968, nr 12, s. 91.

i politycznej praktyki rewizjonizmu leży ideologia burżuazyjna. Jego tezy są z reguły powtórzeniem tez partii socjaldemokratycznych w krajach zachodnich, są wyrazem adaptacji określonych antysocjalistycznych aspektów ustroju kapitalistycznego, które rewizjoniści chcieliby zaszczyścić socjalizmowi.

Rewizjonizm posiada zaplecze w postaci nawarstwień dawnego, burżuazyjnego sposobu myślenia i stosunku do interesu społecznego w różnych kręgach społeczeństwa, zwłaszcza wywodzących się z liczego niedogdyś w naszym kraju drobnomieszczactwa...

To zaplecze rewizjonizmu odradza się i reprodukuje pod naciskiem systemu kapitalistycznego, który wszelkimi środkami udziela poparcia wewnętrznym siłom antysocjalistycznym".¹¹

Nikt nie zaprzeczy, iż punkt ciężkości w tej pracy spocząć powinien na młodzieży, ona przecież będzie budowniczym jutra. Jeśli wziąć pod uwagę ludzi do 30 roku życia, to stanowią oni więcej niż połowę naszego społeczeństwa. Na tej też połowie, na młodym pokoleniu, koncentrują uwagę przeciwnicy socjalizmu. Jej to przede wszystkim chcieliby oni zasiać ziarna obcych idei, w nich stłumić zapał do pracy dla socjalizmu, posiać sceptycyzm, niechęć, zwątpienie, wrogość. Równocześnie połowa ta wykazuje się dużą chłonnością umysłową, zdolnościami, pragnieniami zdobywania wiedzy o świecie, wszechstronnym dynamizmem. Zatrute jadem nienawiści do Polski Ludowej informacje obcych rozgłośni radiowych wykorzystują tę naturalną tendencję młodzieży dla zohydzenia tego, czego nie musi się ona wstydzić, co daje jej prawo do dumy.

Słabość naszego oddziaływania wychowawczego polegała głównie na jego defensywności i opieszałości. Szkoła — od podstawowej do wyższej — zajęta ciężącymi jej dotkliwie zadaniami dydaktycznymi, nie znajdowała dość czasu i sił na ofensywną pracę wychowawczą. Dyskusja zjazdowa nie raz i nie dwa zatrzymywała się na tych problemach. Można powiedzieć bez przesady, iż V Zjazd sprawy wychowawcze wyeksponował, rzucił na nie snop jaskrawego światła, domagając się oddania ich pod ściślejszą pieczę państwa, klasy robotniczej i całego społeczeństwa. Nie z braku zaufania do szkoły i nauczyciela, lecz ze zrozumienia szczególnej wagi problemu, z poczucia odpowiedzialności za przyszłość, której fundamenty obecnie zakładamy.

IV. Najważniejsze zadania szkolnictwa podstawowego i średniego

Najważniejsze zadania szkolnictwa na najbliższe lata uchwala V Zjazd zamyka w trzech zasadniczych dyrektywach. Podkreśla ona mianowicie potrzebę jeszcze ściślejszego powiązania całego systemu oświaty, a zwłaszcza szkolnictwa zawodowego, z rozwojem gospodarki i kultury,

¹¹ Nowe Drogi, 1968, nr 12, s. 39

uwypukla konieczność przewyciężenia słabości w pracy ideowo-wychowawczej, wreszcie akcentuje potrzebę podniesienia na wyższy poziom całego systemu oświatowego.

W zaleceniach tych mieści się w istocie pełny, całościowy program zmian na lepsze, jakich powinno się dokonać w szkolnictwie oraz w sposobie jego administrowania i zarządzania. Ktoś sceptycznie usposobiony mógłby zapytać, o cóż właściwie nowego chodzi, czy kiedykolwiek wątpiono w potrzebę ścisłych powiązań szkolnictwa, zwłaszcza zawodowego, z gospodarką narodową albo czy można wyobrazić sobie zjazd partii, który nie wysunąłby pod adresem szkolnictwa zadania usuwania niedostatków w pracy wychowawczej lub podniesienia jakości systemu wychowania? Jest to przecież zadanie ciągłe. Cóż zatem szczególnie kryje się pod tymi dobrze nam znanymi sformułowaniami?

Dyrektywy obecne zawierają treść na tyle odmienną, na ile odmienny jest okres, w który wchodzimy od okresu przedzjazdowego i lat wcześniejszych. Gdy IV Zjazd otwierał niejako proces reformy szkoły podstawowej i średniej, potwierdzając zasadnicze decyzje pamiętnego VII Plenum z r. 1961, gdy ukierunkowywał i dynamizował rozpoczęty wysiłek organizacyjny i programowy, to V Zjazd miał zwrócone oczy na etap dalszy, na doskonalenie dzieła reformy szkoły podstawowej i na ulepszenie będącego w toku procesu przebudowy szkolnictwa szczebli średnich. Jeśli w okresie IV Zjazdu wydawało się, iż np. problem sieci szkolnej będzie mógł być uznany za rozwiązany na szereg lat, to dzisiaj widzimy, że jest on nadal problemem żywym, wymagającym pilnych analiz i korektur. Znaczny spadek przyrostu naturalnego oraz przemieszczenia ludnościowe na tle powstałych lub będących w budowie nowych zakładów przemysłowych powodowały i powodują wielorakie perturbacje w zakresie sieci szkolnej. Niektóre duże szkoły podstawowe kurczą się nieoczekiwanie i maleją, inne zaś, niegdyś małe i niżej zorganizowane, rosną liczebnie i powiększają się. Zachodzi potrzeba powoływania do życia, i to z odpowiednim wyprzedzeniem czasowym, nowych szkół zawodowych o potrzebnych profilach specjalnościowych.

Drugim istotnym elementem procesu ulepszeń w systemie szkolnym, na który zwracają uwagę postanowienia V Zjazdu, jest jego programowo-organizacyjne uelastycznienie i udroźnienie. Jest to również wymaganie chwili, nigdy dotąd nie było ono tak pilne, jak jest obecnie. Liczba absolwentów 8-klasowej szkoły podstawowej, którzy podejmują dalszą naukę w szkołach zawodowych i ogólnokształcących, z roku na rok rośnie. Do roku 1975 mamy objąć 90% tej młodzieży różnymi formami szkolnymi i kursowymi. Onacza to już bardzo wysoki procent upowszechnienia kształcenia na poziomie ponadpodstawowym. Potrzebna jest więc w tym względzie daleko idąca elastyczność rozwiązań, licząca się z warunkami życia i pracy tej młodzieży oraz z jej autentycznymi możliwościami umysłowymi i fizycznymi. Nie trzeba dodawć, iż wiąże się z tym

bardzo ściśle potrzeba rozwinięcia organizacyjnego i naukowego systemu informacji, poradnictwa i preorientacji dla zastępów młodzieży w szkole podstawowej i średniej oraz poza nimi. Dziś jeszcze takim systemem nie dysponujemy. Tysiące rodziców podejmują decyzje o drogach kształcenia swych dzieci na zasadzie intuicji, powodując się „modą”, zdrowym rozsądkiem, a nie zawsze znając faktyczne możliwości młodych i nie zawsze znając przyszłe możliwości zatrudnieniowe.

Postulowany tryb udrożeń międzyszkolnych dotyczy przede wszystkim możliwości przechodzenia młodzieży, absolwentów zasadniczych szkół zawodowych, do szkół stopnia średniego — techników i liceów zawodowych. W wielu specjalnościach taki typ technika jest przydatniejszy, gdyż dysponuje znacznie solidniejszymi podstawami w zakresie umiejętności praktycznych niż typ absolwenta technikum jednolitego, który kwalifikacji robotniczych przedtem zdobyć nie mógł. Technika i licea zawodowe jednolite są natomiast na pewno korzystniejsze dla grup zawodów, gdzie praktyczne umiejętności nie odgrywają tak zasadniczej roli. Dla jeszcze innej grupy zawodów okazują się korzystniejsze kwalifikacje zdobywane w szkołach zawodowych pomaturalnych.

Newralgicznym ogniwem naszego systemu szkolnego jest szkolnictwo rolnicze. Uchwała V Zjazdu podkreśla, iż należy dążyć, aby w przyszłości cała przysposabiająca się do pracy w gospodarstwach rolnych młodzież mogła w ramach szkół przysposobienia rolniczego i zasadniczych szkół rolniczych zdobyć podstawowe przygotowanie do zawodu rolnika. W roku bieżącym znacznie spadła nam liczba młodzieży przyjętej do SPR. Różne są tego przyczyny. SPR nie należą do mocnych organizmów szkolnych. Są mało liczebne, przeważnie bezinternatowe, organizacyjnie i programowo chwiejne. Jeśli uchwała V Zjazdu mówi o dalszym rozwoju sieci tych szkół, to oczywiście ma ona na oku sieć klarowną, względnie stałą, zapewniającą trwałą ich byt, a co za tym idzie, także właściwszy dobór kadry, jej stabilizację, doskonalenie metod nauczania, stworzenie odpowiedniej bazy pracownianej i doświadczalnej.

Liceum ogólnokształcące zdaje się być w tym układzie ogniwem najmniej dyskusyjnym. Ale i ono jest nieustającym przedmiotem sporów, w toku których wraca się najczęściej do problemu zróżnicowań, w czym upatruje się czynnik ułatwiający zbliżenie szkoły do zainteresowań i typowych uzdolnień młodzieży. Jednolite programowo liceum sprzyja licznym niepowodzeniom w nauce, przez uczniów niezawinionych. Przewidziane planem nauczania klasy IV specyfikacje nie czynią zadość, jak twierdzi wielu, takiej potrzebie. Wpłyną one może korzystnie na stopień przygotowania grup młodzieży do studiów wyższych, ale nie dadzą podstawowym masom kończącym ten typ szkoły szansy łatwego wejścia w życie i podjęcia pracy. Istnieje zatem problem nie tyle „drugiej” reformy liceum ogólnokształcącego, ile problem stworzenia w nim pew-

nych „nachyleń” programowych o praktycznym charakterze, które umożliwiłyby przygotowanie młodzieży do podjęcia pracy zawodowej.

I na odwrót. Uchwała Zjazdu wysuwa żądanie „inicjowania i popierania wszelkich przedsięwzięć, zmierzających do rozszerzania możliwości podwyższania kwalifikacji i awansu społecznego dla pracujących robotników... m. in. przez zdobywanie przez nich średniego wykształcenia w liceach ogólnokształcących dla pracujących”.

Tak złożony spłot czekających różne resorty rozwiązań kształceniowych wymagać będzie bardziej skoordynowanego kierownictwa zarówno centralnego, jak i wojewódzkiego. Dzisiaj kształceniem zawodowym młodzieży zajmuje się 17 resortów, a to sprawia, iż i warunki, i efekty dydaktyczno-wychowawcze tego kształcenia są bardzo różne. Rzeczą pilną wydaje się doprowadzenie do ściślejszych koordynacji w systemach administrowania i zarządzania tymi szkołami oraz wyposażenie resortu oświaty i szkolnictwa wyższego w odpowiednio rozszerzone prerogatywy.

*

Drugą grupę z uwypuklonych przez Zjazd zadań naszego szkolnictwa stanowią zadania ideowo-wychowawcze, konieczność przewyciężenia słabości i niedostatków, jakie dały znać o sobie w tej dziedzinie. Chodzi o to, iż „szkoła, jak czytamy w uchwale, powinna znacznie więcej uwagi poświęcać kształtowaniu socjalistycznego światopoglądu młodzieży i jej postaw ideowo-moralnych”. Wynika stąd, że sprawom tym dotychczas nie poświęcano tyle uwagi, ile one wymagały. Przesłaniała je bardzo często troska o to, by uczniów doprowadzać pomyślnie do promocji, aby przekazać im wymagany zasób wiadomości i umiejętności, gdyż były to zawsze rzeczy bardziej wymierne, sprawdzalne niż delikatne z natury kwestie wychowania. Tymczasem złe skutki zaniedbań układają się akurat odwrotnie. Braki wychowawcze, zwłaszcza elementarnej natury, uzewnętrzniają się szybko, przy tym nie są łatwe do naprawienia i wyrównania, podczas gdy braki w sferze poznawczo-wiadomościowej, skoro tylko zostaną ujawnione, mogą być wyrównane, przy tym liczne są w tym względzie sposoby, do powtarzania danej klasy włącznie.

Nadto wychowanie ma to do siebie, iż wymaga jednolitego, ideowo jednoznacznego i systematycznego oddziaływania na przestrzeni całych lat. Jeśli w nauczaniu jako takim, zwłaszcza na szczeblach niższych, poważne znaczenie przypisujemy korelacji międzyprzedmiotowej, to w wychowaniu mówić trzeba o integracji jako założeniu zarówno w odniesieniu do tego, co się dzieje z uczniami w szkole, jak również w stosunku do tego, co się dzieje z nimi w czasie i przestrzeni poza szkołą, w domu i gdzie indziej. Stąd uchwała uznawała za niezbędne „opracowanie jednolitego systemu wychowania, który by określał nie tylko konkretne zadania ideowo-wychowawcze szkół, lecz również kierunek działania wszystkich instytucji kształtujących świadomość młodzieży”.

Podzielony świat, w którym żyjemy, jak również ów lepszy świat, który powstać dopiero może z wysiłku pokoleń, każą wiązać wszystkie dążenia, myśli, uczucia i czyny młodzieży z socjalizmem. Kształtowanie socjalistycznych stosunków społecznych, coraz lepszych i sprawiedliwszych — to patriotyczny i internacjonalistyczny cel, który nasze społeczeństwo realizuje już prawie ćwierć wieku. Jest jeszcze wiele do zrobienia na tym historycznym szlaku naszego narodu. Na nim mieści się szansa rozwoju Polski i nadzieja jej przekształcenia w kraj szczęśliwy, zamożny, pokojowy.

V Zjazd domagał się od szkolnictwa pogłębienia pracy ideowo-wychowawczej, lepszych jej wyników, do czego jest potrzebne dokonanie weryfikacji treści programowych, zwłaszcza przedmiotów humanistycznych, nadanie odpowiedniej rangi pracy wychowawczej oraz skupienie na niej uwagi i troski wszystkich czynników, tj. nauczycieli, rodziców, organizacji dziecięcych i młodzieżowych, samej partii. Specjalną uwagę uchwała zjazdowa zwraca na wychowanie obywatelskie w szkole, ale nie zawężone jedynie do wykładu treści przedmiotu pod tą nazwą występującego, lecz stanowiące źródło rzetelnej informacji o ważnych sprawach życia kraju i współczesnego świata.

Uchwała Zjazdu nie zapomniała też o wychowaniu fizycznym i o sporcie. Uznawszy je za ważny czynnik kultury narodu, zaleca zapewnić wychowaniu fizycznemu właściwe programy, fachowe kadry i odpowiednie urządzenia.

*

Mamy wreszcie przed sobą problem trzeci, którym jest założone w uchwale Zjazdu podniesienie jakości całego systemu oświatowo-wychowawczego. W systemie tym jak w skomplikowanym mechanizmie ważny jest każdy trybik, każde kółko, każda sprężyna. System oświatowy trzeba więc odpowiednio konserwować, odświeżać, doskonalić, troszcząc się o właściwe funkcjonowanie wszystkich elementów razem i każdego z nich z osobna. Ale o najważniejsze części trzeba się troszczyć przede wszystkim.

Nic też dziwnego, że uchwała Zjazdu koncentruje uwagę na nauczycielu jako czynniku wiodącym, przewodnim oraz na programach i podręcznikach. Stwierdza ona wręcz, iż poziom nauczania i wychowania w szkole zależy od wykształcenia nauczyciela. Stąd zalecenie stopniowego przekształcania studiów nauczycielskich w wyższe szkoły nauczycielskie oraz zalecenie tworzenia studiów pedagogicznych w uczelniach technicznych, rolniczych i ekonomicznych w celu przygotowania kadr dla szkolnictwa zawodowego.

Ten fragment uchwały o wyższych szkołach nauczycielskich będzie miał zapewne znaczenie ze wszystkich najdonioślejsze. Sprawi on przecie, iż w ciągu kilku najbliższych lat dojdzie w Polsce do kształcenia

wszystkich nauczycieli w szkołach wyższych, na co nauczycielstwo czekało dziesiątki lat.

Uchwała podkreśla również rolę systemu dokształcania i doskonalenia nauczycieli. Realizacja nowych programów w szkołach podstawowych i średnich nie przebiega łatwo. Nasuwają one nauczycielom wiele trudności merytorycznych i metodycznych. Zachodzi zatem pilna potrzeba rozszerzenia kontaktów kursowych z nauczycielstwem, zwiększenia dlań ilości materiałów pomocniczych, wprowadzenia studiów podyplomowych (dla nauczycieli szkół średnich) w szkołach wyższych, zabezpieczenia bazy niezbędnej do rozszerzonych zadań w dziedzinie doskonalenia.

Programy nauczania będą weryfikowane, w ślad za nimi także podręczniki. Ich wartość można niewątpliwie podnieść, jeśli uda się je choć w pewnej mierze rozładować, korzystniej ustawić kanony lektur obowiązkowych, trafniej sformułować niektóre hasła, zmniejszyć objętość podręczników uczniowskich.

Zarówno system kształcenia, jak system doskonalenia nauczycieli, jak wreszcie proces ulepszeń programowych i podręcznikowych wymagają mocnego zaplecza naukowego, zwłaszcza oparcia o nauki pedagogiczne. Uchwała V Zjazdu podkreśla konieczność zwiększenia roli nauk pedagogicznych, każe im koncentrować się na problematyce pracy ideowo-wychowawczej szkół oraz na organizacji, metodach i środkach pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Należy oczekiwać, iż najbliższe miesiące przyniosą pierwsze, konkretne owoce tych poczynań, do których zachęca V Zjazd PZPR w swej uchwale.

O HISTORYCZNYCH I KLASOWYCH ŹRÓDLACH PATRIOTYZMU

1. Wprowadzenie do zagadnienia

Treść i zakres pojęcia patriotyzmu, jego główne źródła są przedmiotem szczególnych rozważań, swoistego wyeksponowania w teorii i praktyce wychowania, przede wszystkim w okresach wielkich zmaganiań ideologicznych, przemian społecznych, rewolucji.

We współczesnej nam epoce zaostrażająca się walka ideologiczna dwóch światów — kapitalistycznego i socjalistycznego — wykazuje ostatnio niebywałą siłę. Walka ta ogarnęła z wielkim rozmachem także teren zagadnień wychowawczych. Wśród tych zagadnień wysunął się na czoło problem patriotyzmu.

Jesteśmy świadkami ożywionych dyskusji w prasie, radio, telewizji, w pedagogicznych i innych publikacjach na temat patriotyzmu w wychowaniu. Punktem ciężkości tych dyskusji i różnorodnych badań jest próba sformułowania definicji patriotyzmu socjalistycznego jako punktu wyjściowego w poszukiwaniach jednolitego systemu wychowania patriotycznego.

Nie trzeba chyba dowodów wagi i znaczenia właściwej definicji patriotyzmu socjalistycznego, która odsłaniałaby do pewnego stopnia kryteria patriotyzmu obywatela Polski Ludowej. Tego rodzaju kryteria stanowią bowiem przesłanki dla formułowania szczegółowych celów i zadań wychowawczych.

W bardzo ożywionej i niezmiernie interesującej dyskusji na ten temat niestety gubi się z pola widzenia zasadniczy metodologiczny punkt widzenia nauki marksistowskiej. Nie eksponuje się dostatecznie wyraźnie historycznych i klasowych korzeni każdej idei ekonomicznej, społecznej, kulturalnej czy politycznej, a tym samym i idei patriotyzmu. Toteż z braku miejsca na podejmowanie szerszej dyskusji z różnorodnymi ujęciami tej problematyki w różnych czasopismach, jak np. w *Wychowaniu*, *Argumentach*, *Studencie*, *Życiu Warszawy*, *Kwartalniku Pedagogicznym*, *Głosie Nauczycielskim* i innych, ograniczę się jedynie do przypomnienia konkretnych historycznych faktów, zjawisk i procesów, aby na tej drodze wyeksponować ściśle określone kryteria patriotyzmu współczesnego obywatela Polski Ludowej.

2. U podstaw idei patriotyzmu

Jak wiemy, w okresie Komuny Paryskiej używano jako synonimów — komunard, rewolucjonista, patriota. Nieprzypadkowo

powstały te synonimy. Na przestrzeni dziejów zawsze określano ludzi postępu, ludzi czynu dla dobra ogółu — bo haterami, patriotami.

A zatem — jak już wspomnieliśmy — problem patriotyzmu w działaniu na rzecz ogółu, w życiu i pracy ofiarnej dla społeczeństwa, w ideowym wychowaniu młodych pokoleń — eksponuje się ze szczególną siłą w okresach wielkich mobilizacji szerokich mas społecznych do zadań budownictwa nowej epoki, w nowych warunkach zmagania o jej treść i kształt. Na przykład w naszych warunkach budowy i obrony Polski Ludowej ma wielkie znaczenie właściwe pojmowanie socjalistycznego patriotyzmu Polaka jako osnowy klasyfikacji czynów obywateli, oceny wysiłków i poświęceń kolektywów w pracy i walce codziennej. Toteż ten problem był podnoszony i odpowiednio naświetlany na Zjazdach PZPR. Podobnie i teraz został podstawiony jasno i niedwuznacznie w Uchwale V Zjazdu Partii.

Nasza Partia, stawiając ten problem i wskazując na kierunki i sposoby jego rozwiązywania w procesie wychowania, opierając się na nauce marksizmu-leninizmu, akcentuje bardzo wyraźnie zasadę historycznych i klasowych źródeł idei patriotyzmu.

A zatem opierając się na danej zasadzie poszukiwań źródeł idei patriotyzmu Polaka, śledząc bliżej pewne zjawiska i procesy społeczne, polityczne, ekonomiczne i kulturalne, charakterystyczne dla rozwoju narodu polskiego i jego walki o samoistny byt państwowy — można wyraźnie widzieć kształtowanie się ściśle określonych treści idei patriotyzmu.

Mamy tu na uwadze tego rodzaju treści, które do dnia dzisiejszego stanowią o czynnikach mobilizacji naszych myśli, uczuć i konkretnych czynów. Ramy artykułu nie pozwalają szerzej omówić zagadnienia. Ograniczę się jedynie do wybranych, lecz węzłowych zjawisk i procesów socjologiczno-historycznych, które pozwolą głębiej sięgnąć do idei patriotyzmu Polaka.

W Polsce od najdawniejszych czasów istniał swoisty kult ziemi. Ziemia była „matką żywicielką”, „matką ojczyzną”. W potocznych i oficjalnych określeniach nazywano ojczyzną połąć ziemi jako własność lub nawet miejsce na niej urodzenia. Z. Głogier podaje: „Majątek po ojcu zwał się ojcowizną i ojczyzną”...¹ Na przykład u Jezińskiego czytamy: „Prowincja granicząca z Litwą, Podlasiem i Rusią jest moją ojczyzną”².

Rodzące się poczucie wspólnoty ojczystej ziemi polskiej zmuszało do wyciągania pewnych wniosków co do szerszego rozumienia pojęcia ojczyzna. Toteż w „Dworzaninie” pisze Górnicki: „Moim zdaniem lepiej uczyni, kto mówiąc o Polsce rzecze patria moja niżli ojczyzna a m o j a; bo ojczyzna najczęściej się rozumie to, co gruntu komu ojciec jego zostawił”.

¹ Z. Głogier: Słownik rzeczy starożytnych. Kraków 1896.

² Wybór pism. Warszawa 1952.

Ziemia-matka-ojczyzna i p r z y w i ą z a n i e do niej jej synów jako do wielkiej wspólnoty stają się osnową pieśni, poezji, zwyczajów i obyczajów ludzkich. Akcentuje się bardzo silnie, jak na przykład w poezji A. Mickiewicza i W. Broniewskiego, obok przywiązania do ziemi — ojczyzny jako miejsca urodzenia, przywiązanie do miejsca lat dziecińczych i młodości. Podnosi się często umiłowanie piękna ojczystej przyrody.

Drogą przekazu społecznego, drogą zorganizowanego kształcenia i wychowania wiążemy młode pokolenia uczuciowo i rozumowo z narastającymi treściami idei — „patria moja”, mówiąc słowami Górnickiego.

Obok scharakteryzowanego źródła idei „ziemia” — „patria” i stosunku do niej — patriotyzmu bije żywotną siłą społeczną idea wolności.

Wolny kmięć-chłop oznaczało w dawnej Polsce: kmięć-chłop posiadający własne gospodarstwo, własną ziemię, mający prawo przenoszenia się z miejsca na miejsce. Walka więc o wolność chłopu sprowadzała się przede wszystkim do walki o jego prawa władania ziemią — ojczyzną.

Jednocześnie rozwijają się wolne miasta mające zagwarantowane umowami międzynarodowymi lub dekretemi panujących władców przywileje społeczne i polityczne, określone własne samorządne instytucje itd. Istniało pojęcie wolności burżuazyjnej. Mamy także w Polsce swoiste pojęcie wolności szlacheckiej „złota wolność”. W sposób jaskrawy oddaje treść tego pojęcia społeczny przekaz „W Polsce złota wolność pewnych reguł strzeże: chłopu na pal, panu nic, szlachcica na wieżę”.

Nie trzeba tu dowodów dla pełniejszego rozumienia klasowego charakteru pojęcia wolności ówczesnego Polaka. Ale jednocześnie trzeba podkreślić, że społeczne odczucie tak zdecydowanie klasowego charakteru idei wolności budziło społeczne poczucie — u ludzi skrzywdzonych i u światłych obywateli — potrzeby walki o r ó w n o ś ć.

Jak wiadomo, głównie rozpoczyna tę walkę najsilniejsza ekonomicznie i organizacyjnie (na ówczesny okres) klasa — m i e s z c z a ń s t w o , b u r ż u a z j a.

Zdecydowanie rozpoczęła się w Polsce walka — podobnie jak w innych krajach na zachodzie Europy — o nowe zasady wolności i równości. W Polsce znalazło to swój m. in. wyraz swoistego zwycięstwa mieszczaństwa w sławnej Konstytucji 3 maja 1791 r.

Konstytucja 3 maja m.in. łamie feudalny cenzus w prawie wyborczym szlacheckiego urodzenia, aby stworzyć przesłanki dla burżuazyjnego cenzusu posiadania. Mieszczaństwo ma możliwości nobilitacji z tytułu nabycia odpowiedniej własności ziemskiej, zajmowanych stanowisk lub tzw. wolnych zawodów. Mieszczanom miast królewskich zapewniono na równi ze szlachtą prawo sprawowania urzędów itp.

W sytuacji chłopów prawie nic nie zmieniono. Wolność osobistą otrzymali tylko przybysze z zagranicy, co jedynie sprzyjało zasięgowi wpły-

wów obecnych państw. Dla chłopu polskiego utrzymano poddaństwo. Chłop nadal musiał walczyć o swoją wolność.

Trzeba zaznaczyć, że w danych historycznych warunkach Konstytucja 3 maja stanowiła niewątpliwie wyraz nowych perspektyw rozwoju szerszych mas społecznych, perspektyw możliwości poszerzania wolności ludu polskiego.

Wielki społeczny wyraz postawy świątłych, postępowych Polaków, który znalazł swoje ujęcie w tak doniosłym akcie prawnym, jak Konstytucja 3 maja, stał się określoną zmaterializowaną ideą. Stosunek do tej idei był kryterium patriotyzmu danej epoki historycznej. Do dnia dzisiejszego kształcimy naszą młodzież w tym duchu. Słusznie z tego punktu widzenia ukazujemy wzory osobowe ówczesnych Polaków. Na tej podstawie kształtujemy świadomość własną i naszych wychowanków. Podkreślamy wyraźnie w naszych programach szkolnych, w powieściach, w historii Polski, iż jednym z kryteriów patriotyzmu jest stosunek obywatela do idei wolności szerokich mas społecznych. Trzeba jednak odsłonić pełnię treści pojęć wolności i równości w owych czasach.

Zarysowany w Konstytucji 3 maja nowy obraz Polski — w którym stworzono podstawy do klasowej zmiany ustroju — nie doczekał się swego urzeczywistnienia. Jak wiadomo, Polska traci niepodległość, traci możliwość wprowadzenia w życie Konstytucji pierwszej o takiej treści w Europie. Polska traci prawo władania ziemią ojczystą jako „Patrią”. Tracą prawo samorządowego władania krajem i swoim losem klasy, które uzyskały nowe przywileje.

Ponad stuletnia walka różnych sił społecznych w Polsce z zaborcami skupiała się głównie wokół określonych idei.

Po pierwsze — praw obywatelskich, praw ludzkich, na które wskazywała Konstytucja. Bojownicy polscy byli wyrazicielami nowych idei wolności w Europie. W czynie rodzi się ściśle określona, zmaterializowana w świadomości szerokich mas społecznych idea: „Za wolność naszą i Waszą”.

Po drugie — zaborcy, chcąc niszczyć nowe idee jako wielką spójnię Polaków w walce o wyzwolenie z zaboru ziem naszych, próbują uderzać we wszelkie czynniki spajające naród. A zatem próbują także rugować język polski i pozbawić wolności i możliwości korzystania z ziemi ojczystej.

I tu jesteśmy świadkami charakterystycznego zjawiska. Okazuje się, że przede wszystkim lud polski związany swoim potem i krwią z ziemią podejmuje zdecydowaną walkę o tę ziemię i język.

Ileż mamy z tego okresu przepięknych, wzruszających i mobilizujących do czynu patriotycznego pieśni, utworów literackich, na których kształciliśmy i kształcimy młode pokolenie. Wszak słowa M. Konopnickiej — „... Nie rzucim ziemi, skąd nasz ród. Nie damy pogrześć mowy...” — do

dzisiaj wzruszają każdego Polaka. Odsłaniają swoistość źródeł patriotyzmu.

Po trzecie — wszystkich patriotów w walce łączyło dążenie do usunięcia zaborców z ziemi ojczyźnej i odbudowanie własnego państwa.

W tej walce starano się odsłaniać także naszą przeszłość historyczną, nasz byt państwowy. Powstają na tym tle dzieła literackie Sienkiewicza i Kraszewskiego. Powstają dzieła malarskie Matejki.

Te zmagania z zaborcami stworzyły swoiste warunki dla powstania wielu bohaterów narodowych, literatury i sztuki narodowej, pieśni, muzyki, legend, zwyczajów i obyczajów.

Walka Polaków na różnych frontach kończy się zwycięstwem. Powstaje w r. 1918 państwo polskie.

Idea państwa jest podnoszona niemal do rangi świętości. W tych warunkach wysuwa się jako treść idei patriotyzmu głównie stosunek do państwa. Klasycznie tę ideę ujął K. Sośnicki w swojej pracy „Podstawy wychowania państwowego”.³ Sośnicki formułuje zasadniczą myśl, iż wychowanie jest „dążeniem do wytworzenia lub ustalenia pewnego sposobu zachowania się wobec kolizji społecznych”. W procesie wychowania państwowego trzeba — zgodnie z założeniami K. Sośnickiego — wytworzyć w jednostce takie postawy w podświadomości, które pozwolą współżyć i współdziałać w danym układzie stosunków społecznych.

Przedstawiciele wychowania państwowego niewątpliwie dostrzegali, że owe „kolizje” społeczne w II Rzeczypospolitej są niebywale ostre, a ich źródła powstają na innym gruncie, niż kiedy tworzono podwaliny Konstytucji 3 maja. Jednak w związku z przejściem władzy państwowej przez siły polityczne klasy kapitalistycznej, dominowała idea „obrony nowo budowanego państwa” i „ziemi ojczyźnej” przed „komunistyczną Rosją”. Tą ideą były przepojone programy kształcenia i wychowania. Ta idea legła u podstaw ekonomiki i polityki wielonarodowego państwa. W imię tej idei uderzano z całą brutalnością niemal feudalnych stosunków w klasę robotniczą. Pozbawiano ją możliwości organizacji. Przywódców klasy robotniczej w Polsce międzywojennej dławiono fizycznie i moralnie. Ich idee walki o właściwe pojmowanie wolności i równość obywatelskiej były wypaczane przez burżuazyjnych przedstawicieli nauki i oświaty i ukazywane jako idee antynarodowe, antypaństwowe, idee „w służbie obcego — bolszewickiego państwa”. Jednocześnie każdy polski komunista (jak wiadomo) był uznawany nie tylko za nosiciela „obcej ustrojowi ideologii”, lecz za „zdrajcę narodu i państwa polskiego” i skazywany na wieloletnie więzienie.

W tym duchu oficjalnie wychowywano w szkołach, kościołach, wojsku i we wszystkich instytucjach pozostających pod wpływem klasy burżuazyjnej i możnowładztwa.

W tych więc warunkach walka aktywu klasy robotniczej i chłopów

³ K. Sośnicki: Podstawy wychowania państwowego. Lwów 1933.

o prawa ludu do oświaty i kultury, o sprawiedliwy podział dochodu narodowego, o prawa współgospodarzenia krajem — musiała toczyć się w warunkach konspiracji. W warunkach konspiracji jedynie KPP wskazywała na nadciągającą burzę nad światem, na groźbę hitlerowskiej napaści na Polskę. Toteż w odezwie KC KPP do ludu polskiego z kwietnia 1937 r. czytamy: „Jedyny dziś wróg mas ludowych — to faszyzm. Przeciwno temu jednemu wrogowi muszą zjednoczyć swe siły wszyscy ci, którzy chcą Polski demokratycznej, Polski niepodległej, Polski Ludowej”.

KPP nie tylko toczyła bój o świadomość społeczną szerokich mas ludowych i postępowej inteligencji w kraju, lecz jednocześnie jej aktyw czynem patriotycznym nawiązywał do wielkich tradycji Polaków walczących o wolną ojczyznę pod hasłami „Za wolność naszą i Waszą”. Toteż podjęto zdecydowaną walkę z faszyzmem już na przedpolach II wojny światowej w Hiszpanii. W odezwie do ludu polskiego w r. 1937 pt. „Na pomoc republikańskiej Hiszpanii!” podkreślano istotną treść zaangażowań patriotycznych obywateli ludowej ojczyzny. „Bojownicy polscy w Hiszpanii — czytamy — których klika sanacyjna chce pozbawić obywatelstwa polskiego, są najlepszymi obywatelami nowej Polski, wolnej i niepodległej, w której jedynym władcą będzie wyzwolony lub polski. Oni to wskazują sławne tradycje polskich bojowników wolności, Bemów i Dąbrowskich, Lelewełów i Wróblewskich, którzy pod sztandarem „Za wolność naszą i Waszą” przelewali swą krew tam, gdzie szła walka o wolność, o postęp, o nowy ład społeczny — rozumiejąc, że wolna, ludowa i niepodległa Polska istnieje i ostać się może jedynie wśród wolnych narodów świata, na gruzach wszelkiej tyranii”.

A zatem w walce z systemem burżuazyjnej polityki rodzi się nowe źródło idei patriotyzmu obywatela polskiego — internacjonalizm.

Ponowna utrata państwa, w związku z najazdem hitlerowskim w r. 1939 na nasze ziemie ojczyste, i zdecydowana na śmierć lub życie walka nie tylko o wolność ziemi-ojczyzny i wolność odbudowy państwa, lecz i o byt biologiczny narodu (znowu na różnych terenach świata pod sztandarem „Za wolność naszą i Waszą” oraz w oddziałach partyzanckich w kraju) stworzyły przesłanki dla swoistego „wstrząsu ideologicznego” w świadomości społecznej różnych grup, warstw i klas.

Poszukując systemu wychowawczego trzeba dokładnie uwypuklać te przesłanki. Wymienię niektóre z nich:

- a) Walka z hitlerowskim najeźdźcą odsłoniła z całą jaskrawością wnikliwie przyjęte przez KPP perspektywy wolności ojczyzny jedynie na drodze internacjonalizmu proletariackiego.
- b) Walka z hitleryzmem odsłoniła z całą jaskrawością fakty wręcz nie przewidziane przez ideologów państwa burżuazyjnego II Rzeczypospolitej. Okazało się, że główny ciężar wyzwolenia naszej ziemi ojczystej

spadł na barki ZSRR — tej w propagandzie i wychowaniu szkolowanej „Rosji komunistycznej”.

Okazało się, że jedynie dzięki ZSRR Polska powróciła na swoją starą piastowską ziemię ojczystą. Dzięki czemu staliśmy się jednolitym narodowo państwem. Dziś możemy mówić: „Polski my naród, polski lud, królewski szczerp piastowy...”

Współpraca i przyjaźń ze Związkiem Radzieckim stały się kamieniem węgielnym dynamizacji idei internacjonalizmu jako nowego źródła patriotyzmu obywatela Polski Ludowej.

- c) Walczące u boku Armii Radzieckiej oddziały polskie, rozbudowane z czasem do wielkiej armii, były zorganizowane głównie przez komunistów polskich. Tocząca się w kraju walka partyzancka nabiera zdecydowanego oblicza ludowego pod kierownictwem PPR.

Pod przewodem więc komunistów polskich odzyskuje Polska niepodległość i oni stanowią siłę mobilizującą odbudowę kraju i budowę państwa ludu polskiego — PRL.

Połączone siły postępowe narodu polskiego w ramach PZPR tworzą zwartą siłę kierowniczą budowy i obrony państwa. Pod kierownictwem PZPR tworzy się socjalistyczne warunki ekonomiczne, kulturalne, społeczne i polityczne rozwoju narodu polskiego — mówiąc słowami Lenina — socjalistyczną ojczyznę ludu polskiego. Toteż Uchwała V Zjazdu Partii wyraźnie ujmuje dany fakt historyczny: „Ideową przewodniczką klasy robotniczej i całego narodu, siłą kierowniczą państwa, siłą motoryczną socjalizmu jest nasza partia — PZPR”. Fakt ten stanowi osnowę ukierunkowania wychowania obywatelskiego w Polsce Ludowej, o czym w praktyce wychowawczej, a nawet w programach kształcenia nie mówi się wyraźnie i zdecydowanie.

- d) Konstytucja PRL odsłania całkowicie nowe — w porównaniu do Konstytucji II Rzeczypospolitej — podstawy funkcjonowania sił społecznych i politycznych w nowej Polsce, Polsce socjalistycznej.

Na przykład Konstytucja z 1921 uznawała, że własność prywatna jest jedną z podstaw ustroju społecznego i porządku prawnego, oraz poręczała jej ochronę państwową.

W Konstytucji PRL własność społeczna jest ujęta jako jedno z najważniejszych podstaw ustroju demokracji ludowej. Nakłada się obowiązek przestrzegania prawa i ochrony własności społecznej jako najwyższego dobra państwa ludowego. Ziemia ojczysta jest dobrem wspólnym ludu pracującego.

Są to całkowicie nowe treści idei: Ojczyzna i państwo. Nowa jest także struktura społeczna narodu polskiego: „Klasa robotnicza jest czołową siłą społeczną narodu” — akcentują Tezy na V Zjazd Partii. Odsłaniając zachodzące procesy społeczne w naszym narodzie wskazuje się, że „Pozycja

społeczna klasy robotniczej, jej miejsce w procesie produkcji, świadomość klasowa i stopień organizacji czynią z niej w narodzie przodującą siłę polityczną, podstawową oporę i bazę społeczną socjalizmu, decydujący czynnik w systemie władzy państwowej, która w naszych warunkach — tj. w pierwszej fazie budowy socjalizmu — jest w swej istocie dyktaturą proletariatu”.

„Drugą podstawową klasą naszego narodu są chłopi”. „Inteligencja — to warstwa, która stanowi trzecią siłę społeczną naszego narodu. Jest to najszybciej rosnąca warstwa społeczeństwa polskiego, która wywiera wielki wpływ na wszystkie dziedziny życia”.

I oto w nowej historycznie sytuacji naród polski, drogą dyktatury proletariatu, pod kierunkiem swojej Partii PZPR buduje socjalistyczne warunki ekonomiczne, społeczne, kulturalne i polityczne jako podwaliny swojej przyszłości, wolności i wielkości. Buduje te warunki przy współpracy przede wszystkim z ZSRR — pierwszym państwem socjalistycznym w świecie, o 50-letnim doświadczeniu.

Toteż podstawowym kryterium patriotyzmu obywatela Polski Ludowej jest stosunek do socjalizmu — zaangażowanie w tworzeniu socjalistycznych warunków rozwoju narodu.

„Socjalizm jako ustrój społeczny rodzi się zawsze i wszędzie w warunkach walki klasowej...” W tym zmaganiu „...o trwałości, umocnieniu i prawidłowym rozwoju socjalizmu w każdym kraju — czytamy w Tezach — decyduje walka między socjalizmem a kapitalizmem (imperializmem) w skali światowej, która jest w swej istocie, niezależnie od form, walką klasową”.

A zatem budując socjalistyczne podstawy rozwoju narodu nie można stanąć na uboczu ogólnoswiatowej walki z imperializmem.

A zatem drugim ważkim kryterium patriotyzmu obywatela naszej socjalistycznej ojczyzny jest zaangażowanie się w walkę klasową przeciwko kapitalizmowi — imperializmowi. Patriotą Polski Ludowej walczy z jednakową mocą na gruncie antagonistycznych sił klasowych w swoim kraju, jak i w skali międzynarodowej we wspólnocie socjalistycznej jako internacjonalista.

Historycznie ukształtowana postawa umiłowania i obrony, nawet za cenę życia, ziemi ojczystej jako wspólnego dobra ludu pracującego jest trzecim i istotnym kryterium patriotyzmu obywatela Polski Ludowej.

W historii naszego narodu (podobnie jak każdego narodu) w walce klasy wyzyskiwanych o wolność, równość i braterstwo, w walce, w której odgrywali ważną rolę także wszyscy obywatele świadomi podstaw siły i rozwoju swego kraju, powstawały i rozrastały się różnorodne czynniki stwarzające przesłanki do włączenia się w całość życia narodowego istotnej społecznej siły — nowych klas i warstw.

Z tych źródeł wyrastały idee, które opanowując świadomość mas spo-

łecznych spajały je w naród walczący pod sztandarami „Za wolność naszą i Waszą”. Na tej podstawie rodził się i rozwijał postępowy nurt kultury, oświaty, nauki i polityki jako zmaterializowana siła idei nowych klas i warstw stanowiących ostoję bytu narodowego. Na tym gruncie wyrastały wzory osobowe Polaków patriotów.

Toteż jednym z istotnych kryteriów patriotyzmu obywatela Polski Ludowej jest jego stosunek do wyznaczników spójności narodowej w walce o postęp. Dane wyznaczniki spójności narodowej stwarzają przesłanki do dumy każdego świątłego obywatela Polski Ludowej. Pozwalają one widzieć w historii narodu wzory osobowe jako czynniki mobilizacji do pracy i walki o teraźniejszość i przyszłość socjalistycznej ojczyzny.

Podkreślaliśmy w toku naszych rozważań szczególną rolę idei walki narodu polskiego o własne, suwerenne państwo. Trzeba zaznaczyć, że w układzie narastającej w swoim rozmachu siły walki klasowej dwóch obozów — socjalistycznego i kapitalistycznego — szczególnego znaczenia nabiera idea umacniania państwa ludowego. Państwo ludowe bowiem odgrywa zasadniczą rolę w pierwszym etapie budownictwa socjalistycznego przy stwarzaniu i obronie warunków ekonomicznych, kulturalnych, społecznych i politycznych rozwoju narodu.

Toteż pozytywnie zaangażowany stosunek obywatela w wykonywaniu powierzanych mu zadań i usprawnieniu funkcji państwa ludowego jest piątym kryterium patriotyzmu.

Wymienione kryteria patriotyzmu stanowią podstawy systemu mierników zaangażowań patriotycznych obywatela Polski Ludowej. Wyrosły bowiem one z historii naszego narodu walczącego o własną, wolną ziemię ojczystą, o zasady wolności, równości i braterstwa. Wyrosły one z pracy i walki dnia dzisiejszego.

3. Wnioski pedagogiczne

Wymienione kryteria stanowią podstawy systemu celów i zadań wychowania socjalistycznego. Są one w zasadzie rozwinięciem myśli zawartych w Tezach KC PZPR na V Zjazd Partii odnośnie celów wychowania. „Celem wychowania socjalistycznego — czytamy w Tezach — jest umacnianie rozumowych i uczuciowych związków z nowym ustrojem, umiłowanie naszej ojczyzny — Polski Ludowej, wpajanie szacunku dla pracy i gotowości stawiania dobra publicznego jako wartości najwyższej, kształtowanie przyjacielskiej postawy wobec ZSRR i bratnich krajów socjalistycznych oraz poczucia solidarności z walką wyzwolenczą ludzi pracy innych narodów”.

Tezy na V Zjazd Partii wskazały na szczególną rolę teorii i praktyki wychowawczej. Uchwała Partii, ujmując cele wychowania socjalistycznego jako swoisty wyraz wychowania patriotycznego, któremu nadaje

się rangę wiodącą, formułuje w sposób jednoznaczny założenia, co do realizacji celów wychowania patriotycznego: „Dla pogłębienia ideowo-wychowawczej pracy szkół konieczne jest — czytamy w uchwale — dokonanie weryfikacji treści programowych”... Silnie akcentuje się równocześnie, że niezbędne jest „opracowanie jednolitego systemu wychowania”...

Innymi słowy, realizacja celów wychowania patriotycznego obywatela Polski Ludowej wymaga:

- a) Powiązania uczuciowego, intelektualnego i wolicjonalnego na drodze czynu z konkretną treścią aktualnego budownictwa i obrony socjalistycznych warunków rozwoju narodu polskiego. Z tego punktu widzenia winny być poddane rewizji wszystkie dotychczasowe programy kształcenia i wychowania.
- b) Oparcia się w procesie wychowawczym na konkretnym wzorcu patriotyzmu, który można zawrzeć w następującej definicji: Patriotyzm obywatela Polski Ludowej jest wyrazem czynnego zaangażowania intelektualnego, emocjonalnego i wolicjonalnego w proces budownictwa i obrony socjalistycznych warunków rozwoju narodu; proces organizowany w układzie walki klasowej przede wszystkim przez państwo ludowe; stale doskonalone w jego funkcjach przez bezpośredni współdziałanie narodu, który w historycznym narastaniu światowej rewolucji socjalistycznej spaja się w jedność ideowo-społeczną i kulturową w układzie sił politycznych na gruncie klasowej struktury, w której pod kierownictwem swojej partii klasa robotnicza — czołowa siła społeczna w sojuszu z chłopami i warstwą inteligencji — stanowi żywą treść bytu narodowego, a poszczególne obywatel odnajduje w danym układzie swoją indywidualną rolę świadomego współtwórcy i obrońcy socjalistycznej ojczyzny i wspólnoty międzynarodowej walki o komunizm.
- c) Powiązania intelektualnego i uczuciowego z klasowymi i historycznymi źródłami stwarzającymi przesłanki dla naszej dumy narodowej, jako przedstawicieli narodu walczącego „Za wolność naszą i Waszą”.
- d) Sformułowania zasad patriotycznego wychowania jednako obowiązujących wszystkie instytucje kształcące świadomość młodzieży. Tu chyba jest szczególna rola ZNP.

PRZED PÓŁ WIEKIEM

(WSPOMNIENIA, OPRACOWANIA, DOKUMENTY CHWILI)

STANISŁAW DOBROWOLSKI

WSPOMNIENIA SPRZED PÓŁ WIEKU

Wspomnienia niniejsze dotyczą czasów tworzenia się najwyższej władzy państwowej w zakresie publicznego wychowania i oświaty.

Dzień 18 listopada 1918 roku — data mianowania przez suwerenne władze państwowe polskie pierwszego ministra resortu, zwanego wówczas: Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego — nie może być traktowana tylko jako początek doniosłego okresu w dziejach naszej kultury; data ta stanowi jednocześnie uwieńczenie niepospolitych wysiłków społeczeństwa polskiego w dążeniu do zdobycia własnych instytucji oświatowo-wychowawczych. Ministerstwo tworzyło się stopniowo, rzecz można etapami, bez których znajomości trudno jest zrozumieć charakter i początkową działalność tej instytucji.

Szczęśliwie dla mnie brałem w tych poprzedzających akcjach udział od początku i mogę je opisywać jako świadek i ich uczestnik. Z ogromu spraw dotyczących resortu wychowania publicznego wybieram skromny wycinek tych, z którymi się stykałem i którymi się zajmowałem. Również ludzie, którzy te dzieła tworzyli, dziś już przeważnie nieżyjący, nie powinni ulec zapomnieniu.

Charakter moich wspomnień nie jest jednolity. Wśród nich znajdują się obok zdarzeń niemałej doniosłości społeczno-oświatowej fakty drobne, lecz rzucające światło na ówczesne czasy i ludzi¹.

Budowa własnego szkolnictwa zaczęła się jeszcze w latach niewoli. Zaczęła się niezwykle: walką o szkołę polską podjętą przez młodzież ówczesnej Kongresówki w roku 1905, rewolucją, jakiej świat dotąd nie widział. Społeczeństwo polskie zaskoczony, częściowo zgorszony samodzielnym i ryzykownym swych dzieci wystąpieniem, zwanym popolicie strajkiem lub bojkotem szkół rządowych, poparło je wkrótce, a po uzyskanym zwycięstwie wprzęgnęło się do ciężkiej pracy — tworzenia szkolnictwa własnego, choć bez praw państwowych.

Nie będę rozwodzić się szerzej nad tym zdarzeniem historycznym

¹ Opracowanie ogólne omawianego tematu znajduje się w książce Kazimierza Konarskiego pt. Dzieje szkolnictwa w Królestwie Kongresowym 1915—1918. Kraków 1923.

wobec umieszczenia swych wspomnień z tego okresu w osobnej publikacji². Natomiast uważam za wskazane przytoczenie racji wykazujących, że akcję tę należy traktować jako pierwszy etap tworzenia się późniejszego Ministerstwa.

Do najpoważniejszych sukcesów czynu 1905 roku należy rozbudzenie zainteresowań społeczeństwa działalnością oświatowo-wychowawczą oraz wywołanie ofiarności na te cele. Wyraźnie o tym świadczy na przykład wydatny rozwój społeczno-oświatowych instytucji, jak Polska Macierz Szkolna, Kultura czy Jedność. Z tego okresu późniejsze Ministerstwo otrzymało w darze liczne szeregi wartościowych nauczycieli zarówno dydaktyków i wychowawców, jak też organizatorów szkolnictwa już w niepodległej Polsce. Powstały i rozwinęły się organizacje nauczycielskie, bardzo ważny czynnik w rozwoju szkolnictwa, wzbogaciła się znacznie literatura pedagogiczna i podręcznikowa, powstały instytucje produkujące pomoce naukowe. Wśród współtwórców późniejszego Ministerstwa znaleźli się liczni byli uczestnicy walki o szkołę polską, którzy wnieśli czynnik ideowo-społeczny z ambicją doskonalenia form i treści szkolnictwa w duchu nowoczesnym, postępowym.

Drugi etap tworzenia się szkolnictwa polskiego w b. Kongresówce rozpoczął się wraz z wybuchem wojny 1914 roku.

Wojna ta zastała mnie na wsi w Kutnowskim. Kierowałem tam szkołą rolniczą dla młodzieży wiejskiej, nazwanej od imienia jej fundatora: Mieczysławów. Armia niemiecka szybko przetoczyła się przez nasze tereny, wojenny front rozciągnął się nad Rawką. Zostaliśmy odcięci na wiele miesięcy od stolicy.

W Kutnie powstał samorządnie Komitet Obywatelski. Społeczeństwo ożyło mimo ciężarów wojny, a co charakterystyczne — ujawniło się to między innymi w pędzie do zakładania szkół. Na przeszkodzie stawał brak nauczycieli. Postanowiliśmy w gronie kilku oświatowców zorganizować kurs dla kandydatów na nauczycieli szkół elementarnych. Jednak niemieckie władze okupacyjne nie dały na otwarcie takiego kursu zezwolenia.

Jednocześnie zrodziła się inicjatywa ratowania głodujących dzieci w bezrobotnej Łodzi. Uczniów szkoły mieczysławowskiej zwolniliśmy z chwilą wybuchu wojny do domów rodzinnych. Pusty budynek szkoły przeznaczaliśmy dla najbardziej potrzebujących opieki łódzkich dzieci, ale trzeba było je wyżywić, utrzymać, czego nie mogło dokonać niewielkie ogrodniczo-rolne gospodarstwo szkolne. Kutnowskie podjęło akcję pomocy. Dzieło to zostało dokonane dzięki ofiarności społeczeństwa, a szcze-

² Stanisław Dobrowolski: Rewolucja młodzieży szkolnej 1905 roku. Warszawa, 1933.

gólnie gorliwemu oddaniu się tej sprawie działaczki społecznej Marii Piwnickiej.

Pęd oświatowo-wychowawczy, który samorzutnie wystąpił w Kutnowskim, nie był odosobniony. Podobnie się działo i na innych terenach. Świadczą o tym choćby dane statystyczne wskazujące na ogromny przyrost szkół na terenie b. Królestwa Polskiego w ciągu okresu wojennego — z 5855 na 8883, a jeszcze większy uczniów w nich z 406 096 na 721 590, czyli w ciągu czterech lat blisko o 80%³.

Niezwykłość tego zjawiska polega na tym, że działo się to mimo dużych ciężarów wojennych i niechętnego stosunku do oświaty niemieckich władz okupacyjnych, czego przykład podaliśmy.

Ten nastrój społeczeństwa Kaz. Konarski w swej cennej książce tłumaczy w sposób następujący:

„Dziedziną, która wcześniej i potężniej od innych zadokumentowała żywotność polskich postulatów narodowych, było szkolnictwo... Tutaj swobodniej niż gdzie indziej mogła być wyładować się nagromadzona i pod silnym ciśnieniem pozostająca energia potencjalna narodu, tutaj zestrzeliwały się w zgodnej współpracy wrogie sobie wzajemnie na innych polach zapatrywania i kierunki ideowe... Wiara w szkołę jako jedyną trwałą i niezawodną gwarancję lepszej przyszłości, oparta o najlepsze tradycje polskie, kultywowana w czasach najcięższego przedwojennego ucisku, opromieniała to zagadnienie w latach wojny aureolą najgorętszych umiłowań i najżywotniejszych nadziei świeżo minionej doby”⁴.

W końcu sierpnia 1915 roku zostałem niespodziewanie wezwany przez prof. J. Mikułowskiego-Pomorskiego do Warszawy. Jednocześnie dowiedziałem się, że po opuszczeniu Stolicy przez Rosjan ustanowiony został przez Komitet Obywatelski miasta Warszawy Wydział Oświecenia na czele z Józefem Mikułowskim-Pomorskim.

Dotarcie do Warszawy w ówczesnych warunkach nie było łatwe; koleje nie funkcjonowały. Przebycie na furze z żywnością jednego z sąsiadów gospodarzy stu kilkudziesięciu kilometrów trwało około dwóch dni.

Udałem się do Komitetu Obywatelskiego. „Organizujemy szkolnictwo — powiedział do mnie prezes Mikułowski-Pomorski — jest tu nam pan potrzebny. Proponuję panu stanowisko wizytatora. Najbliższe będzie panu zapewne szkolnictwo powszechne. Przewodniczącym Sekcji tego szkolnictwa jest Władysław Przanowski”. Na zakończenie rozmowy Prezes uprzedził mnie, że proponowane stanowisko nie jest trwałe, bo nie wiadomo, jak się ułożą stosunki z niemieckim okupantem.

³ Marian Falski: Wprowadzenie powszechnego nauczania na ziemiach b. zaboru rosyjskiego po pierwszej wojnie światowej. *Przegląd Historyczno-Oświatowy* 1964, s. 406.

⁴ Kaz. Konarski: *Dzieje szkolnictwa w b. Królestwie Kongresowym 1915—1918*. Kraków 1923, s. 10.

Powędrowałem pod wskazany adres domu (Marszałkowska 154), w którym umieścił się Wydział Oświecenia. Z Przanowskim przywitaliśmy się serdecznie. Wychowywaliśmy się w jednym mieście, uczęszczaliśmy do jednej szkoły — szkoły ćwiczeń przy Seminarium Nauczycielskim w Łęczycy. Nie widzieliśmy się od lat chłopięcych. Okazało się w rozmowie, że życie nasze biegło, jak dotąd, po torach równoległych. Oddano nas do szkół tzw. realnych prowadzących do stanowisk w przemyśle, a obydwaj wylądowaliśmy jako nauczyciele, naprzód szkół średnich, następnie jako kierownicy szkół początkowych — stąd legitymacja do zajmowania w Wydziale Oświecenia stanowisk w tej gałęzi szkolnictwa.

Proponowane stanowisko przyjąłem na razie prowizorycznie. Po jakimś czasie sprowadziłem rodzinę do Warszawy pomimo licznych perswazji przyjaciół w Kutnowskim, osądzających mój krok jako bardzo lekkomyślny. Decyzja istotnie nie była łatwa. Placówka oświatowo-wychowawcza, którą od kilku lat prowadziłem i zresztą sam zorganizowałem, bardzo mi była bliska: materiał uczniowski wyjątkowo chłonny i wychowawczo wdzięczny; efekty pracy doraźnie widoczne; warunki bytowe beztrudne.

Jeśli jednak zdecydowałem się na porzucenie tej placówki na rzecz niepewnej i w trudnych warunkach wojennych pełnionej pracy, czyniłem to owładnięty nastrojem niepospolitego *romachu* nowej instytucji oświatowej oraz stosunkiem pełnym zapału i ofiarności ludzi, którzy tej działalności się oddali. Czuło się w atmosferze „chwilej osobliwą”.

Wydział Oświecenia został ustanowiony uchwałą Komitetu Obywatelskiego m. st. Warszawy w dniu 5 sierpnia 1915 roku, to jest nazajutrz po wycofaniu się władz rosyjskich ze stolicy. Wydział przejął Komisję Opieki nad Dzieckiem i Komisję Opieki nad Młodzieżą Szkolną Komitetu Obywatelskiego oraz Komisję Szkół Wyższych, która była zorganizowana przy Towarzystwie Kursów Naukowych... „by objąć całokształt potrzeb szkolnych i oświatowych m. Warszawy i przedmieść”⁵.

W skład Wydziału Oświecenia weszło wiele osób zasłużonych w dziedzinie nauki i szkolnictwa. Obok rektora wyższej Szkoły Rolniczej Józefa Mikułowskiego-Pomorskiego, znakomitego organizatora i człowieka wielkiej energii, stanowisko jego zastępcy objął Paweł Sosnowski, niestrudzony działacz na terenie organizacji nauczycielskich; sekretarzem Zarządu został Antoni Ponikowski, późniejszy pierwszy minister WRiOP w niepodległej Polsce. Wśród 30 członków Wydziału Oświecenia znaleźli się ludzie znani w kraju ze swych szczególnych zasług w dziedzinie rozwoju kultury i oświaty, jak: Stanisław Bukowiecki, ks. Jan Gralewski, Samuel Dickstein, Ludwik Krzywicki, Stanisław Michalski, Bolesław Miklaszew-

⁵ Ze Sprawozdania Wydziału Oświecenia. Dziennik Komitetu Obywatelskiego m. Warszawy nr 212 z dnia 4 stycznia 1916 r.

ski i inni; delegatami zrzeszeń nauczycielskich byli Bogdan Nawroczyński i Kazimierz Wójcicki.

O szerokim zakresie podjętych przez Wydział Oświecenia prac świadczy istnienie dziewięciu następujących sekcji: wychowania przedszkolnego, szkół początkowych, szkół średnich, szkół zawodowych, szkół wyższych, kursów dla dorosłych, wychowania fizycznego, pomocy dla szkolnictwa oraz higieny szkolnej. Przewodniczącymi tych sekcji byli: Maria Radziwiłłowiczowa, Władysław Przanowski, Jan Zydler, Bolesław Miklaszewski, Józef Mikułowski-Pomorski, Maria Gomolińska, Aleksander Janowski, Józef Higersberger, dr Jan Szmurło.

Każda sekcja funkcjonowała oddzielnie: miała swój zarząd, stałych pracowników, biuro, często liczne podległe placówki bądź już zorganizowane, bądź organizujące się. Niektóre z sekcji były szeroko rozbudowane i dzieliły się jeszcze na odrębne referaty.

Jak widzimy z tego, Wydział Oświecenia Komitetu Obywatelskiego pod względem zakresu podjętych prac, liczby osób biorących udział w tych pracach o wysokich często kwalifikacjach oraz ambicji wyrażającej się w nakreślonych zadaniach i celach, jak to później przedstawimy, stanowił bardzo rozbudowaną instytucję, rodzaj ministerstwa w miniatu r z e.

Zajmiemy się obecnie organizacją i działalnością Sekcji Szkół Początkowych, z którą ściśle się związałem. W skład tej Sekcji wchodził poza wymienionym już przewodniczącym Wł. Przanowskim sekretarka Wanda Dzierzbicka oraz głównie przedstawiciele różnych społecznych instytucji: ks. A. Ciepliński, J. Higersberger, S. Meyerson, K. Król, J. Kociatkiewiczowa, H. Szalayowa, J. Wierzbicki oraz inspektor miasta Warszawy Kacper Tosio.

Obowiązki wizytatorów szkół początkowych pełnili: Stanisław Dobrowolski, Zofia Eysmontówna, Zygmunt Gąsiorowski, Jan Helman, Kazimierz Król, Henryk Rygier, Helena Szalayowa oraz Maria Zaborowska, Kancelarię prowadził Antoni Konewka⁶.

Spśród kolegów wizytatorów część tylko pracowała w szkolnictwie początkowym, pozostali dopiero na obecnych stanowiskach stykali się z jego specyfiką. Toteż różne zagadnienia z tej dziedziny wypływały na wspólnych powizytacyjnych posiedzeniach, co powodowało dłuższe dyskusje i ścieranie się poglądów. Sprzyjało to jednocześnie ustalaniu wspólnych metod w postępowaniu pedagogicznym.

Zadania mieliśmy niełatwe do realizowania. Szkolnictwo elementarne na terenie Warszawy było zaniedbane. Odpowiednich gmachów szkół

⁶ Kalendarzyk Polityczno-Historyczny m. st. Warszawy na 1916 rok, wydany staraniem Komitetu Obywatelskiego m. Warszawy. Skład Główny Gebethnera i Wolffa w Warszawie.

publicznych było bardzo mało. Większość z nich mieściła się w doraźnie przystosowanych do potrzeb szkolnych mieszkaniach prywatnych w warunkach niehigienicznych i w ciasnocie lokalowej. Pomoce naukowe były na ogół ubogie. Poziom nauczycieli bardzo nierówny: od uzdolnionych i zamiłowanych do zrutynizowanych, stosujących przestarzałe metody zarówno dydaktyczne, jak i wychowawcze. Na domiar liczba szkół była niedostateczna, a potrzeby nowych rosły, zwłaszcza wobec uchwały Komitetu Obywatelskiego o przymusie powszechnego nauczania w mieście Warszawie. Szczególnie źle przedstawiało się szkolnictwo na przedmieściach.

Praca, w którą wszedłem, była bardzo pociągająca i dająca wiele zadowolenia, ale też niezmiernie intensywna. Warszawę podzieliliśmy na rejony wizytacyjne. Mnie przypadła w udziale dzielnica Muranów i kilka szkół w śródmieściu. W jakiś czas potem przybył mi jeszcze bardzo rozległy teren z fatalną komunikacją obejmujący wszystkie przedmieścia miasta Warszawy. Rejon ten był najbardziej zaniedbany pod względem szkolnictwa, ale może dlatego najwdzięczniejszy jako pole działania.

Utkwił mi w pamięci dość niezwykły na dzisiejsze czasy sposób zapoznania się z zakładami wychowawczymi na przedmieściu Ochota—Czyste. Jeden z tamtejszych obywateli z własnej inicjatywy przyjechał po mnie bryczuszką i obwoził mnie po szkołach oraz przedszkolach. Instytucje te mieściły się w warunkach dość pierwotnych w wynajętych domkach. W zetknięciu się z pracownikami tych zakładów i ludnością naocześnie przekonałem się o wielkich brakach pod względem ilości szkół i ich wyposażenia.

Takie wizytacje posłużyły potem do wyjednywania większych dotacji dla zaniedbanych przedmieść. Starania nasze podejmowane wspólnie z przedstawicielami przedmieść odniosły wreszcie niezwykły sukces w postaci przyznania znacznych dotacji ze strony Zarządu miasta na szkoły przedmieść, których liczba wzrosła wkrótce o 400%. W tym sukcesie, uważam, więcej było mego szczęścia niż zasługi.

Trudno dzisiaj odtworzyć dokładny przebieg naszej pracy pedagogicznej z tego okresu. Materiały dotyczące działalności Komitetu Obywatelskiego spłonęły podczas ostatniej wojny, Archiwum miasta Warszawy posiada tylko nieliczne druki; osobiste materiały i notatki straciłem podczas powstania. Z grona kolegów wizytatorów nikt już nie żyje. Zostały tylko w pamięci sylwetki najdzielniejszych, a przez to najbliższych sercu wizytatorskiemu nauczycieli i nauczycielek oraz bardziej charakterystyczne zdarzenia.

Spreżysta działalność ówczesnych polskich władz szkolnych, ich zapał i gorliwość wywierały dodatni wpływ zarówno na nauczycielstwo, jak

i na uczniów. Przejawiło się to szczególnie w poczuciu wewnętrznej dyscypliny.

Karność i sprawność młodzieży i dzieci szkolnych ujawniały się wybitnie w ich zbiorowych wystąpieniach, jak na przykład w pochodach czy pokazie gimnastycznym na polu mokotowskim. Podziwiano dzieci zebrane w Teatrze Polskim na przedstawieniu zorganizowanym dla nich i usadowione w ten sposób, że na każdym krześle, aby więcej dzieci mogło wziąć udział w widowisku, umieszczono po dwóch chłopców lub dwie dziewczynki. Zachowanie tej niezwyklej widowni było bez zarzutu.

Chór dzieci Warszawy, złożony z bardziej uzdolnionych w tym kierunku uczniów wielu szkół, prowadzony przez nauczycielkę W. Downar-Zapolską już w kilka miesięcy po utworzeniu dał bardzo udatny publiczny koncert w wielkiej sali Towarzystwa Higienicznego.

Stosunki polskich władz szkolnych z nauczycielstwem układały się zupełnie dobrze; łączyło poczucie wspólnej sprawy i jednolitego frontu wobec okupanta. Nie pamiętam ani jednego przypadku zwracania się o jakąś interwencję do szkolnych władz niemieckich. Wśród nauczycielstwa przejawiał się zapał do uzupełniającego kształcenia się, doskonalenia. Wykłady organizowane dla nauczycieli z historii i geografii Polski cieszyły się bardzo dużą frekwencją.

Wydział Oświecenia w ciągu swego krótkiego istnienia nie ograniczał się tylko do doraźnego organizowania nauczania i wychowania w szkołach, lecz przygotowywał uchwały o szerszym zasięgu.

W dniu 23 sierpnia 1915 roku na wniosek Wydziału Oświecenia Komitet Obywatelski powziął uchwałę o wprowadzeniu w Warszawie obowiązku powszechnego nauczania. Wniosek, który odczytał Zdzisław Lubomirski, miał następujące brzmienie:

„Komitet Obywatelski m. Warszawy, będąc w możności zajęcia się samodzielnie szkolnictwem polskim, staje na gruncie wprowadzenia obowiązku powszechnego nauczania i poleca Wydziałowi Oświecenia w czasie możliwie najkrótszym przygotowanie projektu zorganizowania dostatecznej sieci szkół. Pod tym hasłem Komitet Obywatelski miasta Warszawy uchwała budżet szkolny w granicach żądanych przez Wydział Oświecenia w sumie 1 827 000 rubli”⁷.

Uchwała ta nie oznacza wprawdzie liczby lat obowiązkowej nauki. Sprawa ta wypłynęła później. W okólniku nr 4 z dnia 14 stycznia 1916 roku jest podany wynik rozważań Wydziału Oświecenia na dwóch posiedzeniach dotyczących reformy szkolnictwa. Zasadniczych punktów tej reformy jest osiem. Dotyczą one szkoły powszechnej siedmioletniej, szkoły średniej opartej na tej szkole, 4-letniej ogólnokształcącej lub 3 i 4-letniej zawodowej; tymczasowo ośmioletniego gimnazjum składającego się z czterech klas niższych ogólnych oraz z czterech

⁷ Kalendarzyk... s. 370.

klas wyższych zróżnicowanych pod względem przedmiotów nauczania.

Komitet Obywatelski daje jednocześnie polecenie Sekcji II opracowania programów szkół powszechnych według projektu Komisji Pedagogicznej Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego, Sekcji III — programu gimnazjum, Sekcji IV — szkolnictwa zawodowego⁸.

Bardzo ciekawa notatka znajduje się w Dzienniku Komitetu nr 106 z dnia 26 sierpnia 1915 roku, którą przytaczamy: „Wydział Oświecenia oświadczył się za wytworzeniem Krajowego Wydziału Oświecenia na podstawie projektu przedłożonego przez Centralny Komitet Obywatelski”. Zaznaczamy, że Centralny Komitet Obywatelski miał za zadanie rejestrowanie strat wojennych i pomoc poszkodowanej przez wojnę ludności.

Wszystkie te uchwały wyraźnie wskazują, że Wydział Oświecenia stanowił poważny etap przygotowawczy do powstania i działalności Ministerstwa.

Niemieckie władze okupacyjne nie przeszkadzały w funkcjonowaniu Wydziału Oświecenia, choć oczy ich czuliśmy na sobie w postaci zbyt często płaczących się po biurze Wydziału osobników z nieistotnymi sprawami. Jednak tak intensywna i szeroko zakrojona działalność Wydziału Oświecenia jako też całego Komitetu Obywatelskiego miasta Warszawy niewątpliwie ich drażniła. Postanowiły wreszcie zlikwidować polskie samorządowe instytucje.

Dnia 5 lutego 1916 roku Zarząd miasta otrzymał od prezydenta policji niemieckiej Glasenappa pismo, którego ważniejsze punkty przytaczamy.

1. Wykonywanie nadzoru szkolnego za pośrednictwem inspektorów i wizytatorów mianowanych przez Wydział Oświecenia zostaje wzbronione.

2. Komisja egzaminacyjna utworzona pod przewodnictwem P. Górskiego ma być niezwłocznie rozwiązana.

3. Egzaminy dojrzałości dla szkół średnich nie mogą się odbywać.

4. Urządzenie nowych szkół i wszelkiego rodzaju kursów, organizowanie egzaminów, udzielanie świadectw, mianowanie i dymisjonowanie nauczycieli i wprowadzanie nowych środków nauczania należy tylko do mnie.

Ostateczne posiedzenie Komisji likwidacyjnej Wydziału Oświecenia odbyło się dnia 10 maja 1916 roku. Wydział Oświecenia przestał istnieć.

Tegoż dnia został przez władze niemieckie rozwiązany Komitet Obywatelski miasta Warszawy. Wśród ostatnich uchwał Komitetu prof. J. Mikułowski-Pomorski zakomunikował, że z grona byłych członków Wy-

⁸ Dziennik Komitetu Obywatelskiego tom III.

działu Oświecenia powołani zostali do Sekcji Szkolnej Zarządu Miejskiego: P. Sosnowski, Wł. Przanowski, dr Zb. Paderewski, J. Mikułowski-Pomorski.

Po zamknięciu Wydziału Oświecenia zespół wizytatorski przestał istnieć. Staraliśmy się o nowe miejsca pracy w czasie dość niekorzystnym, bo przed końcem roku szkolnego. H. Rygier, na przykład, umieścił się w Radzie Głównej Opiekuńczej w dziale przedszkoli, J. Helman objął stanowisko dyrektora gimnazjum w Łomży. Mnie zaangażował Zarząd Główny do nowo zorganizowanej Polskiej Macierzy Szkolnej. Objąłem tam dział kształcenia nauczycieli. Praca miała tę dodatnią stronę, że była samodzielna; sam planowałem i sam wykonywałem.

Polska Macierz Szkolna wskutek skrepowania przez okupanta miała charakter głównie doradczy, ale w pewnym stopniu przygotowywała też grunt pod działalność przyszłego ministerstwa. Przytaczam jako przykład. Zgłasza się do Zarządu Macierzy działacz społeczny z okolic Mińska Mazowieckiego St. Dłużewski i prosi, aby zająć się uruchomieniem seminarium nauczycielskiego w bezpiecznym gmachu po dawnym rosyjskim seminarium. Zajęliśmy się zabezpieczeniem gmachu oraz wyszukaniem kandydata na dyrektora w osobie Kazimierza Gnoińskiego, który doskonale zorganizował zakład i umiejętnie nim kierował przez kilka dziesiątków lat.

Podobnie zajęliśmy się zabezpieczeniem gmachów po prawosławnym klasztorze żeńskim w Leśnej koło Białej Podlaskiej, w których za czasów Ministerstwa powstały preparanda i seminarium nauczycielskie.

Jednak najszersze pole do działalności Macierzy otwierało się w dziedzinie kursów dla czynnych nauczycieli. Zapotrzebowanie na takie kursy było ogromne, nauczycielstwo bardzo chętne, koszty niewielkie, na miarę możliwości Macierzy, władze okupacyjne nie stawiały przeszkód. Jedne z nich, organizowane w Warszawie bezpośrednio przez Zarząd Główny, miały bardziej stały charakter, inne, zazwyczaj miesięczne, tworzone były podczas wakacji letnich w oparciu o miejscowe czynniki społeczno-oświatowe. (Pamiętam takie udane kursy w Sosnowcu, w Wysokiem Mazowieckiem).

O kursach wakacyjnych urządzanych w tym okresie tak pisze Jan Kulpa⁹:

„Akcja kursów nauczycielskich rozwinęła się żywiłowo z chwilą wycofania się wojsk rosyjskich z terenów byłego Królestwa Kongresowego. Nauczycielstwo tłumnie pospieszyło na kursy mając możność kształcenia się w duchu polskim. Kursy te organizowały instytucje świeżo powołane

⁹ Jan Kulpa: Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918—1939. Wyd. PAN Ossolineum, Kraków 1963, s. 123.

do życia: Polska Macierz Szkolna pod okupacją niemiecką oraz Centralne Biuro Szkolne w okupacji austriackiej.

Wyróżniały się wśród nich ciągłością i planową organizacją kursy uzupełniające Głównego Zarządu Polskiej Macierzy Szkolnej w Warszawie, powstałe w roku szkolnym 1916/17, oparte na swobodnym wyborze jednego względnie dwóch przedmiotów do studiów, na dwurazowych w ciągu roku zjazdach słuchaczy oraz na ich pracy domowej kończącej się egzaminem".

Nie spodziewałem się wtedy organizując kursy dla czynnych nauczycieli, że moja przygodna praca w Polskiej Macierzy Szkolnej będzie stanowiła dla mnie rodzaj przygotowania do przyszłej pracy w Ministerstwie.

Odpowiednikiem Polskiej Macierzy Szkolnej działającej na terenie okupacji niemieckiej było Centralne Biuro Szkolne w Piotrkowie z ramienia Naczelnego Komitetu Narodowego powołane w maju 1915 roku. Na czele Biura stanął późniejszy minister Ksawery Prauss, jego wybitniejszymi współpracowniczkami były Helena Radlińska i Władysława Weychert-Szymanowska. Biuro w przeciwieństwie do konserwatywnej Macierzy było bardziej radykalne, miało częste konflikty z władzami okupacyjnymi i zostało zamknięte na jesieni 1916 roku.

Po likwidacji Komitetu Obywatelskiego sytuacja polityczna w kraju ulega szybkiej zmianie.

Już 5 listopada 1916 roku następuje akt proklamacji przez cesarzy Niemiec i Austrii niepodległości Królestwa Polskiego.

6 grudnia tegoż roku władze państw centralnych wydają dekret o powołaniu Tymczasowej Rady Stanu w Królestwie Polskim.

W styczniu 1917 roku powstaje Departament Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Na stanowisko Dyrektora Departamentu WRiOP zostaje powołany dawny przewodniczący Wydziału Oświecenia Józef Mikułowski-Pomorski.

Departament stanowił trzeci i ostatni etap przygotowawczy do tworzenia się Ministerstwa, w tym przypadku był to już raczej przedświt.

Rada Departamentu od razu na inauguracyjnym swym posiedzeniu w dniu 1 marca przystępuje do prac przygotowawczych nad ułożeniem ustawy szkolnej nazwanej: „Przepisy Tymczasowe o szkolnictwie elementarnym”. „Przepisy” te uzyskują sankcje Tymczasowej Rady Stanu 10 sierpnia 1917 roku.

W połowie roku zostaje wezwany, podobnie jak przed dwoma laty, przez Dyrektora Mikułowskiego-Pomorskiego, który proponuje mi pracę w Departamencie, a mianowicie w zakresie podnoszenia poziomu, doskonalenia czynnych nauczycieli. W rozmowie podkreśla ważność problemu nauczycielskiego dla szkolnictwa i wdzięczne pole do pracy w tym kie-

runku. „Niech pan przy tym weźmie pod uwagę, że nauczycielstwu szkół powszechnych trzeba stworzyć możliwości wyższych studiów”. Propozycję przyjmuję z radością, bo tego rodzaju praca odpowiadała mi całkowicie, a w Zarządzie PMS nie czułem się dobrze. „Na razie — dodaje Dyrektor — niech pan zajmie się wydaniem pierwszego numeru *Dziennika Urzędowego Departamentu*, póki nie wyznaczę stałego redaktora”.

Dziennik ten ukazał się z datą 24 września 1917 roku. Nie był ani obszerny, ani urozmaicony, ale zawierał treść niezmiernie cenną: Przepisy Tymczasowe o Szkolnictwie Elementarnym w Królestwie Polskim — pierwszy od roku 1861 polski akt ustawodawczy szkolny na terenie Królestwa.

Działalność Departamentu WR i OP w swych początkach była bardzo ograniczona. Naczelną władza szkolna zasadniczo była w ręku Departamentu, ale szkoły przez wiele jeszcze miesięcy podlegały okupacyjnym inspektorom.

W pierwszym okresie działalności Departamentu istniały tylko dwa referaty: jeden szkolnictwa elementarnego objęty przez Z. Gąsiorowskiego, drugi szkolnictwa średniego — przez Wł. Wóycickiego. W skład pierwszego poza osobami wymienionymi wchodził: Tadeusz Łopuszański, Wł. Przanowski i St. Dobrowolski, w skład drugiego — K. Wójcicki i Tytus Benni.

Dwa wspomniane referaty w toku zwiększającej się pracy znacznie się rozrastają jeszcze w roku 1917 do rozmiarów sekcji; przybywa też sekcja szkolnictwa wyższego z Janem Kucharzewskim, późniejszym premierem, na czele.

W dniu 3 września 1917 roku dyrektor Departamentu zatwierdza listę pierwszych inspektorów szkolnych. Wreszcie następuje formalne przejęcie szkolnictwa przez władze polskie: 1 października na terenie okupacji niemieckiej i 1 listopada na terenie okupacji austriackiej.

Okres nieuregulowanych stosunków w polskim szkolnictwie nie sprzyjał podjęciu systematycznych prac w powierzonym mi dziale kształcenia nauczycieli czynnych. Szczęśliwy los przyspieszył tę chwilę.

Przychodzę któregoś dnia na zebranie Rady Sekcji szkolnictwa elementarnego z udziałem inspektora miasta Warszawy i dostrzegam zaszeregowane twarze obecnych. Pytam o przyczynę. Dowiaduję się, że mają kłopot z nadmiarem kilkudziesięciu nauczycieli, dla których nie ma miejsc w warszawskich szkołach powszechnych, zjawisko, zdawało się, niezwykle w kraju, który odczuwał ogólny brak nauczycieli. Był to wynik, oczywiście, sytuacji wojennych powodujących, że tłumy ludzi wysiedlanych w czasie akcji wojskowych chroniły się w Warszawie, a między nimi liczni nauczyciele. Wielu z nich jakoś się urządziło w stolicy, a z przejęciem

szkolnictwa przez władze polskie zgłosiło się do pracy. Pytam o liczbę tych bez przydziału: „Okolo sześćdziesięciu”.

„Trudną tę sytuację można rozwiązać — mówię — przez zorganizowanie rocznego kursu dla 60 nauczycieli, dając im płatne urlopy lub stypendia. Dobór kandydatów na taki kurs musiałby być, oczywiście, dokonany bardzo starannie wśród wartościowych nauczycieli, aby poniesione nakłady przyniosły odpowiednie korzyści dla szkolnictwa”.

Projekt ten został bez wahania przyjęty i od razu ustaliliśmy, czym się kierować przy doborze kandydatów na ten kurs. Zgodziliśmy się, że taki kurs może odegrać ważną rolę, gdy przygotowuje przodujących pracowników szkolnych posługujących się nowoczesnymi metodami wychowania i nauczania zgodnie z postulatami nowej władzy szkolnej.

Warto wspomnieć, że podobna sytuacja jak w Warszawie powstała też w Wiedniu. W stolicy Austrii znalazło się wielu nauczycieli przybyłych z odciętych od państwa prowincji. Nauczycieli szkół elementarnych okazało się blisko dwukrotnie więcej, niż miasto ich potrzebowało. Problem ten rozwiązano w ten sposób, że potworzono nieliczne klasy, przeciętnie po dwadzieścia kilkoro dzieci. Szkoły o tak małych zespołach uczniów nadawały się do wprowadzenia w nich bardziej doskonałych metod pedagogicznych i po odpowiednim przeszkoleniu nauczycieli stały się podstawą słynnej na cały świat reformy szkolnej, której wpływy sięgnęły również i do naszego szkolnictwa.

Wykonanie podjętej już po rozpoczęciu roku szkolnego uchwały zorganizowania kursu wymagało dużego wysiłku i szybkiego tempa. Kurs ten otrzymał nazwę: **R o c z n y K u r s P e d a g o g i c z n y**.

Pierwszym zadaniem było ustalenie listy uczestników. Podstawę stanowiło 60 nauczycieli skierowanych na kurs przez inspektorat miasta Warszawy. Podjęliśmy następnie próbę powiększenia tej liczby uczestnikami spoza stolicy. Departament WR i OP zwrócił się za pośrednictwem inspektorów szkolnych do ciał samorządowych z propozycją skierowania na kurs wybitniejszych nauczycieli jako stypendystów. Odzewem na wezwanie było skierowanie na kurs 38 stypendystów samorządowych. Departament przyznał wybitniejszym nauczycielom siedem stypendiów, dwóch kandydatów zapisało się na koszt własny; w ten sposób komplet słuchaczy wyniósł 113 osób: 59 kobiet i 54 mężczyzn.

Ułożenie programu naukowego dla kursu nie było rzeczą łatwą; zbyt dużo miał przed sobą zadań do spełnienia. W programie na plan pierwszy wysunęły się: dydaktyka ogólna i metodyka wszystkich przedmiotów nauczania. Dział ten był obowiązkowy dla wszystkich słuchaczy. Również obowiązkowe były wybrane zagadnienia pedagogiczne i organizacyjno-szkolne oraz „o współczesnych stosunkach w Polsce”.

Natomiast praca nad uzupełnieniem znajomości przedmiotów ogólnych zarówno umysłowych, jak też artystyczno-technicznych została zróżnic-

wana, a mianowicie każdy słuchacz wybierał sobie jeden lub dwa przedmioty umysłowe i tyleż artystyczno-technicznych.

Wykłady ogólne były prowadzone dla całego zespołu, nauka zaś przedmiotów indywidualnie wybranych prowadzona była na wzór seminariów czy zbiorowych ćwiczeń. Przeprowadzane też były lekcje wzorowe z dziećmi wobec całego zespołu.

Wykładających na kursie angażowano spośród profesorów wyższych zakładów naukowych, szkół średnich i seminariów z uzdolnieniami pedagogicznymi.

Praca słuchaczy była bardzo intensywna, ale dzięki doborowi uzdolnionych uczestników kursu dała duże wyniki. Spośród tego rocznika wielu słuchaczy uzyskało duże sukcesy w dalszej pracy pedagogicznej.

Trudności lokalowe zostały rozwiązane szczęśliwie dzięki Stowarzyszeniu Nauczycielstwa Polskiego, które użyczyło swojej siedziby dla kursu, mieszczącej się przy ulicy Brackiej. Kierownikiem kursu został mianowany dr Tadeusz Kupczyński, dotychczasowy nauczyciel historii w jednym z gimnazjów warszawskich.

Uroczyste otwarcie Roczego Kursu Pedagogicznego nastąpiło 27 listopada 1917 roku. W związku z tym, że była to pierwsza instytucja szkolna, powołana do życia przez polskie władze oświatowe, otwarcia dokonał osobiście Dyrektor Departamentu WR i OP Józef Mikulowski-Pomorski w obecności wyższych urzędników tegoż Departamentu i wykładowców. Fakt ten znalazł swoje odbicie w bieżącej prasie stołecznej.

Mimo niezwykle intensywnej pracy: 48 godzin tygodniowo, z czego 10 godzin przeznaczonych było na naukową pracę samodzielną, nastrój wśród słuchaczy był pełen zapału. Życie społeczne przejawiające się w działalności kilku instytucji koleżeńskich było dość bujne. Według opinii wykładowców, jak również słuchaczy kurs dał poważne podstawy do nowożytnego i twórczego prowadzenia szkoły. Potwierdza tę opinię pismo z dnia 21 lipca 1919 roku Szefa Sekcji Wł. Żłobickiego do Ministra WR i OP w sprawie płatnych urlopów dla słuchaczy kursu. „Istniejący od dwóch lat Roczny Kurs Pedagogiczny dla czynnych nauczycieli dostarczył z górami 200 wyrobionych, dzielnych, świadomych celów i środków wychowania pracowników ...”

Po trzech latach istnienia Roczny Kurs Pedagogiczny z początkiem roku 1920/21 uległ reorganizacji w duchu potrzeb siedmioletniego nauczania i otrzymał nazwę Wyższy Kurs Nauczycielski.

Skromny ten jednoroczny kurs zajął w moich wspomnieniach stosunkowo dużo miejsca. Tłumaczy to się tym, że stanowił on pewnego rodzaju eksperyment w zakresie doskonalenia nauczycieli w drodze krótkiego, ale intensywnego i wielostronnego kształcenia dając wyniki bardzo dobre.

Po ukończeniu roku szkolnego zostało wydane przez kierownictwo drukowane sprawozdanie z działalności Roczego Kursu Pedagogicznego wraz z programem i ciekawszymi referatami słuchaczy.

W okresie istnienia Departamentu WR i OP rozwinął się w Kongresówce ruch nauczycielstwa w kierunku jednoczenia się organizacyjnego. Powstało stowarzyszenie pod nazwą: „Zrzeszenie Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych”, które zostało zatwierdzone przez okupacyjne władze 24 stycznia 1917 roku.

Wydział Wykonawczy Zarządu Głównego Zrzeszenia składał się z prezesa Karola Klimka oraz wiceprezesów Ksawerego Praussa i Józefa Włodarskiego. Założone zostało pismo *Głos Nauczycielski*.

Prace Zrzeszenia, a przynajmniej poszczególnych jego ognisk, dają niekiedy poważne rezultaty — jak pisze Konarski. Działalność szła zasadniczo w dwóch kierunkach. Z jednej strony widzimy tu usiłowania zmierzające do podniesienia poziomu umysłowego nauczycielstwa, znajdujące wyraz w konferencjach, odczytach, próbnych lekcjach i samokształceniu; z drugiej — dążenia do polepszenia ich materialnego bytu.

Departament WR i OP nie trwał długo. W dniu 12 września 1917 roku została powołana Rada Regencyjna jako najwyższa władza Królestwa Polskiego, która rozpoczęła swoją działalność 17 października. Rada posiadała władzę ustawodawczą w zakresie szkolnictwa i sądownictwa. W dniu 7 grudnia 1917 roku Departament WR i OP został zamieniony na Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Stanowisko ministra objął Antoni Ponikowski.

Wewnętrzne życie naczelnej instytucji oświatowej nie uległo głębszym zmianom. Obaj kierownicy resortu, ustępujący J. Mikułowski-Pomorski i nowy A. Ponikowski, pracowali już wspólnie, jak wiadomo, w Wydziale Oświecenia: jeden jako przewodniczący, drugi jako sekretarz. Obydwaj wnosili do kierowanych przez siebie instytucji pierwiastek obywatelski, całkowite oddanie sprawie, prostotę w stosunkach z ludźmi.

Ministerstwo, które uzyskało obecnie znacznie szersze pole działania i większą samodzielność, niż posiadał Departament, szybko zaczęło się rozwijać. Liczba pracowników wzrosła z 20 (w chwili przejścia szkolnictwa od okupantów) do 157 w rok później. Biura Ministerstwa ze szczupłego i niepokąźnego mieszkania przy ul. Mazowieckiej (róg Placu Saskiego) zostały przeniesione do budynku w Alejach Ujazdowskich nr 20, gdzie rozgospodarowaliśmy się, zajmując trzy piętra.

Dawny podział sekcji na referaty wkrótce uległ zmianie. Zamiast referatów wprowadzono wydziały, których w Sekcji Szkolnictwa Elementarnego było cztery:

a. Wydział Inspekcji, obejmujący właściwą organizację i inspekcję szkolnictwa elementarnego.

b. Wydział Seminariorów Nauczycielskich.

c. Wydział Programowy.

d. Wydział Preparand i Doksztalcania Nauczycieli.

Wydział Preparand i Doksztalcania Nauczycieli bardzo znacznie się rozrósł. Przyczyniła się do tego aktualna, można powiedzieć paląca potrzeba podnoszenia poziomu pedagogicznego nauczycielstwa szkół powszechnych.

W szkolnictwie nastąpił zalew pracowników bez żadnego przygotowania pedagogicznego, z niedostatecznym naukowym, a często też bez kultury (zajmowali stanowiska nauczycieli, ale trudno jest nazywać ich nauczycielami). Szkół przybywało, nauczycieli było brak. Rozwiązanie tego trudnego problemu możliwe było przez samokształcenie nauczycielstwa z grubsza wyselekcjonowanego, podjęte na dłuższą metę. W tej akcji Wydziałowi przypadło organizowanie pomocy w zakresie tego samokształcenia.

Do samokształcenia potrzebne są w pierwszym rzędzie odpowiednie książki. Niełatwo było w owych czasach o nie, w szczególności nauczycielom pracującym na wsi. Wydział zdobył fundusze z resztek budżetowych Ministerstwa i obdzielił nauczycielstwo odpowiednimi książkami tworząc, skromne zresztą, biblioteczki — każda dla kilku czy kilkunastu szkół, przystosowane do wymogów kursów. Nazwano je Nauczycielskimi Biblioteczkami Gminnymi.

Z takich resztek budżetowych Wydział nieraz korzystał. Na przykład urządziliśmy dłuższą wycieczkę nad polskie morze dla wydelegowanych przez inspektorat (po jednym) nauczycieli o charakterze instrukcyjnym, którą poprowadził pracownik Wydziału Józef Włodarski.

Doraźnym środkiem podnoszenia poziomu nauczycieli, zwłaszcza w dziedzinie metod nauczania, były zwoływane przez inspektorów konferencje nauczycielskie, obejmujące zazwyczaj pewien rejon powiatu. Wartość takich konferencji zależała w dużym stopniu od udziału w nich uzdolnionych i doświadczonych nauczycieli metodyków, zwłaszcza gdy dany inspektor swą praktykę zdobywał w szkołach średnich, a nie początkowych.

Wydział stworzył referat nazwany nawet konferencje rejonowe stanowiący zespół wyspecjalizowanych nauczycieli w metodykach poszczególnych przedmiotów nauczania w szkołach powszechnych i pracujący pod kierunkiem znanego psychologa Zygmunta Ziemińskiego. Metodocy ci, na życzenie danego inspektora — pojedynczo czy w zespole — wzbogacali treść konferencji.

Najsukuteczniejszym i dawno już stosowanym środkiem podnoszenia poziomu pedagogicznego czynnych nauczycieli są kursy wakacyjne. W roku 1918 Wydział nie mógł się jeszcze szczegółowo zająć pro-

gramem i organizacją tych kursów. Inicjatywę i organizację w tym zakresie pozostawił inspektorom, zapewniając pomoc pedagogiczną i finansową ze strony Ministerstwa. Kursów takich było zorganizowanych 30 (zespołów 38), objęły one około 3700 uczestników. Program obejmował wiele przedmiotów nauczania (od 6 do 12) i przeznaczony był głównie dla nauczycieli przyjętych w ostatnich latach do szkolnictwa. Typ takich kursów był stosowany już dawniej w latach okupacyjnych.

Natomiast odmienny typ kursów zainicjowany został przez Wydział. Kursy te poświęcone były jednemu lub co najwyżej dwóm pokrewnym przedmiotom. Kursów takich było cztery: rysunku, śpiewu i gry na skrzypcach, gimnastyki oraz ogrodnictwa. Trwały one przez miesiąc. Przebieg pracy na nich był obserwowany i badany przez delegatów Wydziału. Wyniki kursów były duże: uczestnicy zdobyli podstawy do nauczania przedmiotu w czterech klasach szkoły powszechnej.

Powróćmy teraz do dalszej działalności naszego działu, który został nazwany Wydziałem Preparand i Doksztalcania Nauczycieli.

W kilka miesięcy po uruchomieniu Roczego Kursu Pedagogicznego występuje z projektem nowej instytucji: Kursów Wstępnych do Seminariów Nauczycielskich, nazwanych potem: Preparandy Nauczycielskie.

Zachodzi pytanie skąd się wzięła idea tej nowej instytucji i jaki miała ona związek z działem doskonalenia czynnych nauczycieli?

Inicjatywę tę wywołała w pewnym stopniu paradoksalna sytuacja w dziale kształcenia nauczycieli. Powstające coraz liczniej seminaria nauczycielskie 4-, a potem 5-letnie opierały się w swym programie nauczania, dostosowanym do potrzeb rozwijającego się szkolnictwa, na szkole siedmioklasowej. Tymczasem siedmioklasowych szkół było na razie u nas bardzo mało. Na przykład w końcu roku 1917 szkół 6- i 7-klasowych było w Kongresówce tylko 3%, i to przeważnie w większych miastach. W roku szk. 1919/20 na 100 uczniów szkół powszechnych do oddziałów siódmych uczęszczało w Warszawie i w Łodzi 0,4, w miastach prowincjonalnych 0,2, a w gminach wiejskich nie było wcale takich uczniów. Nawet w roku szkolnym 1921/22 na terenie pięciu województw do seminariów nauczycielskich wstąpiło z ukończoną pełną szkołą powszechną 58 chłopców oraz 144 dziewczynki na ogólną liczbę ponad dwa tysiące wolnych miejsc.

W tych warunkach przyjmowano z musu do seminariów materiał uczniowski, jaki im dostarczało szkolnictwo początkowe (86% jednoklasowe szkoły), zupełnie nie przygotowany do przerabiania programu seminarium. Oparcie szkoły średniej na takim materiale uczniowskim było stawianiem gmachu bez fundamentów, męczarnią dla nauczycieli, nadmiernym wysiłkiem dla uczniów, a w wyniku prowadziło do dyletantyzmu.

Poznałem dobrze taką młodzież z terenu szkoły rolniczej którą prowadziłem, wiedziałem, jak nieugruntowane wiadomości wynosiła ona

z wiejskich szkół, choć był to w pewnym stopniu wybór młodzieży pragnącej wiedzy i kultury. Na takim gruncie można było budować praktyczne umiejętności rolnicze, ale nie program zreformowanego seminarium. Zresztą nie tylko o wiedzę chodziło; poziom kultury obyczajowo-społecznej był u tej młodzieży bardzo niski.

Opierając się na swoim dotychczasowym doświadczeniu, bo przed objęciem szkoły rolniczej kierowałem 6-klasową prywatną szkołą powszechną, z której część uczniów wstępowała do dawnego seminarium nauczycielskiego w Ursynowie, uważałem, że rozwiązać tę trudność w działalności seminariów można za pomocą tworzenia przez pewien czas dwuletnich specjalnych kursów, będących niejako pomostem między nisko zorganizowaną szkołą powszechną a zreformowanym seminarium nauczycielskim.

Związek między dziedziną doskonalenia nauczycieli a przygotowaniem kandydatów do seminarium nauczycielskiego polegał głównie na jednokowych celach oraz na współdziałaniu pracowników obu tych działów. Jeśli głębiej wnikiemy w tę sprawę, to okaże się, że łączyło je dążenie do podniesienia poziomu kulturalnego nauczycielstwa szkół powszechnych.

Głównym zadaniem tych nauczycieli jest szerzenie i pogłębianie kultury w społeczeństwie: kultury obyczajowej, umysłowej, społecznej, zwłaszcza kultury pracy. Posiadanie kultury osobistej można uważać za podstawową cechę u każdego nauczyciela.

W całym programie działalności Wydziału przewijała się dążność do pogłębienia kultury nauczycielstwa, a nie tylko pomnażania zasobu wiedzy oraz umiejętności jej przekazywania. Jednak realizacja tego celu napotykała duże trudności. U większości nauczycielstwa wiek wczesnej młodości, decydujący w znacznym stopniu o kulturze człowieka, nie był należyście wyzyskany w tym kierunku. Nie wynosili oni kultury ani z domu rodzicielskiego, ani z bardzo nisko postawionych pod tym względem szkół początkowych. To zadanie wzięły na siebie preparandy.

Połączenie dwóch działów w jednym Wydziale okazało się korzystne dla preparand. Wydział, który organizował i wizytował takie instytucje, jak Instytut Nauczycielski, Wyższe Kursy Nauczycielskie, Kursy Wakacyjne itp. w zasięgu całego kraju, miał wysoce ułatwione zadanie dobierania do preparand zdolnych i wartościowych nauczycieli — wychowawców — czynnik decydujący o wartości tych szkół. Jednocześnie Wydział dbał, aby wybitniejsi z nich dopełniali swoje studia, głównie w Instytucie Nauczycielskim; w tym celu udzielano nauczycielom płatnych urlopów.

Projekt Kursów Wstępnych został zaakceptowany jeszcze przez Departament WR i OP, natomiast organizowanie ich rozpoczęło się w początkowym okresie działalności Ministerstwa WR i OP.

Pierwsza preparanda powstała w Pułtusk 1 lutego 1918 roku, a już w 1922 roku Ministerstwo WR i OP wydało książkę pt. „Preparandy na-

uczycielskie”, w której wstępie czytamy: „Metody, rezultaty i doświadczenia, zdobyte na polu wychowawczym przez nauczycielstwo preparand, pragnie Ministerstwo utrwalić jako część dorobku szkolnictwa polskiego w ciągu jego krótkiego samodzielnego istnienia”.

Preparandy nauczycielskie zostały uznane za szkoły eksperymentalne. W tomie VII „Źródeł do dziejów myśli pedagogicznej” pt. „Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900 — 1939” wydanej przez Polską Akademię Nauk w roku 1963 znajduje się praca dotycząca tych szkół napisana przez Aleksandra Makarewicza, kierownika pierwszej preparandy w Pułtusk.

Nie możemy na tym miejscu szerzej opisać rozwoju preparand i ich działalności pedagogicznej, bujnego życia tych szkół. Ograniczymy się tylko do najbardziej charakterystycznych fragmentów z pracy Makarewicza oraz do zestawienia istotnych cech tego eksperymentu.

Do egzaminu zgłosiło się 160 kandydatów. Wybrano około 60, w tym większość chłopców. Kandydaci byli źle przygotowani, mało umieli, ale byli rozgarnięci, chętni do nauki.

Na konferencji wraz z delegatami Ministerstwa zdecydowano, że naukę należy rozpocząć od podstaw, uczyć systematycznie i gruntownie; podjąć duży wysiłek, aby uczniowie zdobywali metodę uczenia się; po paru miesiącach dało to dobre wyniki.

Naszym głównym zadaniem były: **w y c h o w a n i e** surowego materiału uczniowskiego, wdrażanie do systematycznej, dokładnej, wnikliwej pracy. Osiągaliśmy to przez spółdzielczy sklepik uczniowski, zorganizowanie harcerstwa, liczne wycieczki, intensywne czytelnictwo (dwie godziny tygodniowo na wspólne czytanie książek oraz nowość w szkolnictwie — komplety kilkunastoegzemplarzowe jednakowych książek).

Najwdzięczniejszym terenem wychowawczym, ale i najtrudniejszym była bursa. Całodzienne obcowanie nauczycieli z wychowankami zespalało w jedną wielką rodzinę i pozwalało na wykorzenianie niespołecznych nawyków i niekulturalnego zachowania się przy stole, w sypialniach, w umywalniach itd. Wszystkie te sprawy były omawiane wspólnie z wychowankami na zebraniach tygodniowych.

Każdy nauczyciel był jednocześnie wychowawcą w bursie. Dyżury trwały zazwyczaj od godziny siódmej rano do dziesiątej wieczorem co drugi lub trzeci tydzień. Życia bursowe było ściśle związane z potrzebami szkoły. W tych warunkach nauczyciel preparandy pracował ciężko i ofiarnie, ale też w tej pracy z tak chłonnym materiałem uczniowskim wyrabiał się i krzepł.

Na charakter preparand jako ognisk wychowawczych złożyło się szereg czynników:

niewielka liczba uczniów, zazwyczaj nie dochodząca do 80 w szkole;

staranna selekcja uczniów za pomocą specjalnego systemu egzaminów wstępnych, który później polecany był przez Ministerstwo innym typom szkół;

dobór personelu nauczycielskiego o zamiłowaniach i uzdolnieniach wychowawczych; kandydatów poddawano przed zaangażowaniem próbom oraz wprowadzano w przyszłą pracę na wakacyjnych kursach nauczycielstwa preparand;

zespół organizatorów i wizytatorów Ministerstwa dobieranych z tradycją służby społecznej. Należeli tu przede wszystkim Sławomir Czerwiński, Tadeusz Mikułowski, Karol Drewnowski i Maria Grzybowska;

o potrzebie preparand świadczy, że mimo dużych trudności w zdobywaniu nauczycieli i pomieszczeń powstało w ciągu czterech lat 40 tych zakładów;

chłopcy stanowili w preparandach 62% ogółu uczniów, co przy feminizacji zawodu nauczycielskiego było czynnikiem dodatnim;

po odbytej ministerialnej wizytacji preparand minister Tadeusz Łopuszański określił preparandy jako ogniska wychowawcze.

Nadeszła wreszcie oczekiwana i upragniona Niepodległość Polski, a z nią wyzwolenie Ministerstwa od wrogich opiekunów. Ministrem w odrodzonej Polsce zostaje Ksawery Prauss, zasłużony pedagog, a w czasie okupacji austriackiej kierownik Centralnego Biura Szkolnego.

Sam resort oświaty nie doznał jakiegoś wstrząsu. Dzięki poprzedzającym etapom Ministerstwo ustaliło już swoje oblicze: dobór ludzi oddanych sprawie wychowania, doświadczonych, można by powiedzieć zahartowanych w boju o oświatę i wychowanie w duchu polskim i demokratycznym, a niektórych nawet o niepospolitych indywidualnościach. Taki dobór ludzi musiał wywrzeć wpływ na nastrój i atmosferę powstającego Ministerstwa. Pierwsi pracownicy w Ministerstwie z b. zaboru austriackiego: Tadeusz Łopuszański i Władysław Żłobicki, którzy wnieśli ze sobą duże doświadczenie, pierwszy w dziedzinie pedagogiki, drugi administracji szkolnej, całkowicie zespolili się z panującą atmosferą, i odegrali wybitne role w działalności Ministerstwa.

W powstałym Ministerstwie zapanowały dzięki tej atmosferze stosunki życzliwe, koleżeńskie, wolne od formalnej hierarchii urzędowej, sprzyjające samodzielności i inicjatywie urzędników. Ministerstwo w początkach swej działalności pełniło jednocześnie funkcję kuratorów, które dopiero później powstawały, a to pozwalało na bardziej bezpośrednie stosunki z organizatorami szkolnictwa, a nawet z pracownikami pedagogicznymi.

Takie warunki dobrze wpływały na bardzo wyteżoną pracę nowej naczelnej instytucji oświatowej, która stanęła przed tak wielkimi trudnościami, jak może żadne inne ministerstwo oświecenia w świecie. Przede wszystkim na ziemiach polskich panowały trzy odrębne systemy szkol-

nictwa, na ogół nam obce i w większości wrogie, które trzeba było spoić w jedną całość nie tylko pod względem ustawodawstwa, ale też treści i ducha narodowego.

Następnie czynniki niezbędne do należytego rozwoju szkolnictwa: środki materialne, zwłaszcza w zakresie budowy i urządzania szkół oraz odpowiedniego wynagradzania pracowników szkolnych, świadoma i ofiarna postawa społeczeństwa oraz najważniejszy — oddane sprawie wychowania nauczycielstwo — wszystkie daleko odbiegały od właściwego poziomu. Potrzeby te występowały, oczywiście, nie w jednakowym nasileniu w różnych dzielnicach Polski. Największe trudności wyłaniały się w b. zaborze rosyjskim pod względem budownictwa szkolnego, a zwłaszcza braku nauczycieli.

Terenem działalności Departamentu i Ministerstwa WRiOP Królestwa Polskiego była, jak wiadomo, Kongresówka, toteż po powstaniu niepodległego Ministerstwa ten teren, rzecz naturalna, stał się pierwszym polem jego działalności. Inne ziemie polskie Ministerstwo stopniowo obejmowało i dopiero w roku 1922 stało się gospodarzem na całym obszarze Rzeczypospolitej Polskiej. W związku z tym pierwsze nasze prace dotyczyły głównie pięciu centralnych województw.

Jedną z największych trudności, jakie stanęły przed Ministerstwem w początkowej fazie jego działalności, była obsada szkół przez nauczycieli. Była to rzecz do przewidzenia.

„Już w czasie wojny 1914 roku w oczekiwaniu niepodległości — pisze w tej sprawie Marian Falski — podjęte zostały u nas rozważania nad wprowadzeniem powszechnego nauczania w b. zaborze rosyjskim”, a w pierwszym rządzie w b. Królestwie Kongresowym. „Zapoczątkowuje je artykuł St. Dobrowolskiego pt. „Nauczyciel ludowy jako główny czynnik w rozwoju szkolnictwa”, zamieszczony w czasopiśmie w *Wychowaniu w Domu i w Szkole* z r. 1916. St. Dobrowolski przyjmuje, iż na terenie b. Królestwa Polskiego realizowane będzie, zgodnie z projektem Komisji Pedagogicznej Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego, nauczanie siedmioletnie”.¹⁰

Rozważania te, jako ważne dla oświetlenia naszego zagadnienia, przytaczamy w streszczeniu.

Czas potrzebny do zrealizowania pełnego siedmioletniego nauczania można określić na przykładzie Galicji. Powszechne nauczanie w Galicji wprowadzone było stopniowo i zajęło blisko pół wieku, choć była to tylko 6-letnia szkoła.

W dziesięcioleciu bardziej pomyślnym, mianowicie pomiędzy rokiem 1900 a 1910, odsetek dzieci objętych szkołą ludową w stosunku do ogółu ludności podniósł się z 9% do 13%, czyli rocznie zwiększał się przeciętnie o 0,4%. Skoro więc w Królestwie Polskim jeden rocznik dzieci wieku

¹⁰ M. Falski: Wprowadzenie powszechnego nauczania na ziemiach b. zaboru rosyjskiego po pierwszej wojnie światowej. *Przegląd Historyczno-Oświatowy* nr 4 1964.

szkolnego wynosi 2,3%, a 7 roczników — 16,1%, uczące się zaś przed wojną dzieci stanowiły 3% ludności, to po dokonaniu odpowiednich obliczeń przyjąć należy za okres niezbędny do wprowadzenia powszechnego nauczania na terenie Królestwa 33 lata. Dopuszczając jeszcze pewną zwwyżkę tego tempa można przyjąć jako minimum czasu potrzebnego na wprowadzenie powszechnego siedmioletniego nauczania w Królestwie Polskim okres 25 lat.

Ludność Królestwa wynosi w roku 1917 w przybliżeniu 12 milionów. Jeśli więc przyjąć, iż w ciągu 25 lat zwiększać się będzie według norm dotychczasowych, to wyniesie w roku 1942 około 17 milionów ludności, a dzieci przypuszczalnie 2 miliony siedemset tysięcy. Przy przeciętnym obciążeniu 40 uczniów na jednego nauczyciela zapotrzebowanie ogólne nauczycieli na rok 1942 wyniesie 68 tysięcy. Ponieważ w roku 1917 zatrudnionych jest około 6 tysięcy nauczycieli, trzeba więc liczbę nauczycieli zwiększyć w okresie lat 1917—1942 o 62 tysiące, czyli przeciętnie rocznie zwiększyć o 2500. Przy uwzględnianiu konieczności pokrywania jeszcze nieuniknionego corocznego naturalnego odpływu (w liczbie około 7% ogółu nauczycieli) należy dostarczać przeciętnie co roku przez 25 lat po 3500 nauczycieli.

Jest to zadanie niełatwe i z tego względu dostarczanie potrzebnej liczby nauczycieli uważać należy za czynnik dla realizacji powszechnego nauczania najważniejszy i najtrudniejszy do wykonania.

„Następnie głos w tej sprawie — pisze Falski — zabiera Ksawery Prauss w broszurze pt. «W sprawie realizacji powszechnego nauczania w Królestwie Polskim», napisanej w kilka miesięcy po ukazaniu się wypowiedzi Dobrowolskiego. Prauss rozważa możliwość wprowadzenia w Królestwie w miastach i na wsi najpierw tylko 5-letniego nauczania powszechnego (z 3-letnią nauką uzupełniającą) i dokonania tego w okresie dziesięcioletnim 1917—1927... Dla obciążenia nauczyciela uczniami przyjmuje Prauss normę wyższą niż Dobrowolski, mianowicie przeciętnie 50 uczniów na nauczyciela.

Okres 10-letni na wprowadzenie powszechnego nauczania, przyjęty przez Praussa, jest tylko pozornie krótszy od okresu 25-letniego, przyjętego przez Dobrowolskiego, gdyż projekt Praussa objąć miał pięć roczników zamiast siedmiu i na jednego nauczyciela liczył Prauss 50 uczniów, gdy Dobrowolski — 40”.

Przewidywany brak nauczycieli przy obsadzaniu szkół uderzył bardzo silnie w inspektorów od razu przy przekazywaniu im szkół przez niemieckich inspektorów, którzy zresztą przyczynili się w dużym stopniu do takiego stanu wskutek wielkiego niedbalstwa w przyjmowaniu kandydatów. Z jakimi trudnościami musieli się borykać nasi inspektorzy, świadczą najlepiej ich sprawozdania z tego okresu. Na przykład o poziomie ówczes-

nego nauczycielstwa świadczy zestawienie inspektora powiatu sokołowskiego: „28 szkół publicznych bez nauczycieli (na ogólną liczbę szkół w powiecie 155), 12 nauczycieli nie posiadało żadnych świadectw, 92 ukończyło 4 klasy gimnazjum, 15 — 6 klas, 6 — 7 klas, 5 — ukończone gimnazjum i zaledwie 25 seminarium nauczycielskie”¹¹.

A oto inny przykład. Inspektor szkolny okręgu szczuczyńskiego zorganizował w końcu roku repetycję dla nauczycieli „wojennych”, która polegała na sprawdzeniu stopnia opanowania wiadomości z zakresu dawnej szkółki początkowej. Rezultat tej repetycji był następujący: 20 osób nie przybyło wcale — zrzekły się posad, 30 nie złożyło egzaminu, 18 otrzymało ostrzeżenie, 32 złożyło ten egzamin bez zastrzeżeń¹².

Nadto przytaczamy fragmenty charakterystycznego dokumentu tamtych czasów, który inspektor powiatu sokołowskiego podaje w swym sprawozdaniu. Jest to odpis życiorysu napisanego przez nauczyciela szkoły wiejskiej, zaangażowanego jeszcze przez inspektora niemieckiego. „... na Ukę ukończył w gminy szkoły kurs trzeciego oddziału. Agzamin zdawałem w Siedlcach i po ukończony nauczyciele praktykowałem na naddeśnego w Ruchy dwa lata potym byłem pisarzem u kupców przy drzewie”. Tenże sam nauczyciel w innym piśmie analogicznie zredagowanym melduje swym władzom, że z powodu nikłej frekwencji dzieci zmuszony był szkołę zamknąć przed terminem¹³.

A oto jak wyglądał problem nauczycieli w świetle liczb:

Na terenie pięciu województw w roku 1917/18 nauczycieli było ogółem 12 276 w 8883 szkołach. W roku 1921/22 nauczycieli było 20 968 (w tym roku przyjęto 3700), z czego kwalifikowani stanowili 6618 osób, tj. 32%, gdy czasowo kwalifikowani i niekwalifikowani (niemal po równo) stanowili 68%.

W tych latach seminaria nauczycielskie wydawały rocznie od 385 do 500 matur. Dość znaczna ilość nauczycieli napływała z b. zaboru austriackiego.

Sytuacja, w jakiej znalazło się szkolnictwo, nie rokowała szybkiej zmiany na lepsze. Zahamować rozwoju szkolnictwa nie można było wobec ustawy o siedmioletnim powszechnym nauczaniu. Dysproporcja między potrzebą a ilością nauczycieli w kraju była ogromna i osiągnięcie stopniowej poprawy możliwe było na razie tylko przez intensywne podnoszenie ich poziomu: przez kształcenie i dokształcanie nauczycieli czynnych. Początki były już zrobione. Roczny Kurs Pedagogiczny nauczycieli kształcił, kursy i konferencje dokształcały.

Trzeba było dokształcać tych, którzy nie posiadali pełnych kwalifikacji nauczycielskich — takich był legion; kształcić — takich nauczycieli, którzy

¹¹ K. Konarski: Dzieje szkolnictwa w Królestwie Kongresowym, s. 79.

¹² Tamże s. 193.

¹³ Tamże s. 80.

mogliby współdziałać z władzami szkolnymi w podnoszeniu poziomu kolegów niekwalifikowanych jako kierownicy, prelegenci na konferencjach rejonowych, prowadzący lekcje pokazowe itp.

Okazała się jeszcze potrzeba przygotowania spośród wybitnych pracowników szkół powszechnych przyszłych nauczycieli zakładów kształcenia nauczycieli, inspektorów, dla których obok wyższego wykształcenia cenna jest praktyczna znajomość szkolnictwa powszechnego. Byłaby to trzecia kondygnacja w wielkiej budowie kształcenia i doksztalcania nauczycieli czynnych.

Dla zadośćuczynienia tym potrzebom Wydział IV:

w roku 1919 reorganizuje dotąd pojedynczo tworzone kursy wakacyjne w instytucję stałą i bardzo zróżnicowaną,

w roku 1920 przekształca Roczny Kurs Pedagogiczny w Wyższy Kurs Nauczycielski oparty na specjalizacji przedmiotowej,

w roku 1921 zostaje otwarty Państwowy Instytut Nauczycielski mający charakter wyższych studiów dla wybitnych nauczycieli szkolnictwa powszechnego.

Te instytucje utrwaliły pewne formy kształcenia i doksztalcania na dłuższe lata.

Wielopredmiotowe kursy wakacyjne urządzone przez inspektorów w roku 1918 były w pewnym stopniu pożyteczne, ale nie odpowiadały istotnym potrzebom. Organizowane były one głównie pod kątem potrzeb jednoklasówek oraz nauczycieli bez przygotowania zawodowego dla ogólnego wprowadzenia ich w życie szkolne.

Należało tę instytucję doksztalcającą zreformować głównie w kierunku uczynienia z doraźnych kursów systematycznych i ciągłych kursów — uczelni, opartych w dużej mierze na samokształceniu, zróżnicowanych pod względem przedmiotów i poziomu słuchaczy, mało licznych, od 50 do 40 uczestników.

Reforma oparła się na następujących wytycznych.

Liczba przedmiotów nauczanych na kursie zostanie ograniczona do jednego lub paru pokrewnych.

Według charakteru przedmiotu rozróżnia się kursy: a) metodyczno-pedagogiczne, b) humanistyczne, c) fizyko-matematyczne, d) geograficzno-przyrodnicze, e) języków obcych, f) rysunku, g) śpiewu, h) gimnastyki, i) robót ręcznych, j) ekonomiczne i społeczne.

Okazała się także potrzeba zróżnicowania kursów na normalne, wyższe dla nauczycieli wykwalifikowanych oraz wstępne dla mających wykształcenie poniżej czterech klas szkoły średniej. Najliczniejsze (ponad 90% ogółu kursów) były kursy normalne, do czego przyczyniła się wydana przez Ministerstwo ustawa z dnia 27 maja 1919 roku regulująca uzyskanie prawa nauczyciela stałego.

Aby ułatwić nauczycielstwu niekwalifikowanemu osiągnięcie uprawnień, ustanowiono dwa rodzaje kursów: kursy początkowe, na których

słuchacze rozpoczynali naukę wybranych przez siebie przedmiotów i kursy końcowe po rocznej pracy nad sobą zakończone egzaminem lub zwolnieniem od egzaminu na podstawie pracy na kursie.

Kurs trwał zazwyczaj 4 tygodnie. Udział nauczycielstwa w kursach wakacyjnych był bardzo duży i stale wzrastał, choć nie stosowano żadnego przymusu uczestniczenia w tej formie kształcenia. Liczba słuchaczy na kursach wynosiła na terenie pięciu województw w roku 1919 — 3800, w roku 1922 — 5751 (27% ogółu czynnych nauczycieli). Najliczniejsze były kursy humanistyczne i metodyczno-pedagogiczne.

Obsadzenie kursów prelegentami przedstawiało duże trudności. Od prelegenta wymagało się nie tylko wiedzy i sprawności dydaktycznej, ale też umiejętności obcowania i stwarzania społecznej atmosfery na kursie. Nie wszyscy kandydaci na prelegentów z takimi kwalifikacjami decydowali się na rezygnację z wypoczynku letniego, a chodziło tu o liczbę niemałą — zazwyczaj dwie i pół setki prelegentów. Były też kłopoty. Niektórzy prelegenci godzili się na propozycję, a potem rezygnowali, i to niekiedy już po otwarciu kursu. O ile jednak trudno się decydowali, o tyle znów umieli pracować z całym oddaniem, niejednokrotnie dając z siebie więcej, niż do tego byli formalnie zobowiązani.

Bywały przypadki, że niektórych prelegentów tak pociągnęła praca z nauczycielstwem szkół powszechnych, że porzucali szkoły średnie ogólnokształcące i przenosili się do seminariów nauczycielskich lub na stanowiska inspektorów szkolnych.

Praca słuchaczy na kursach, według zgodnej opinii prelegentów, była gorliwa. Gorzej przedstawiała się w ciągu roku szkolnego, ale przyczyniały się do tego w pewnym stopniu często złe warunki mieszkaniowe nauczycieli, przeciążenie pracą szkolną itp.

Programy naukowe kursów opierały się głównie na programach przedmiotów szkoły powszechnej oraz programie egzaminów dla nauczycieli czynnych, a niewykwalifikowanych.

Normalnie na kursie uczestnicy mieli zapewnione mieszkanie oraz za zwrotem kosztów utrzymanie. Naczelną zasadą organizatorów kursów wakacyjnych było dążenie do nadania im charakteru ognisk. Dlatego też dużo wysiłków wkładało kierownictwo w rozwój życia społecznego i towarzyskiego, w podnoszenie kultury nie tylko umysłowej. Na tle pogodnych zazwyczaj i serdecznych stosunków panujących na kursach rozwijało się bogate i bujne w swych przejawach życie.

Gospodarzem kursu był zasadniczo inspektor. On dostarczał sal wykładowych i innych pomieszczeń, pomocy naukowych, organizował bursę. Z chwilą rozpoczęcia kursu inspektor przekazywał organizację naukową pedagogicznemu kierownikowi kursu, jeśli jej sam nie obejmował.

Po dokonaniu reformy, gdy pojedyncze kursy wakacyjne przestały być instytucjami „powiatowymi”, a zostały potraktowane jako pewna organiczna całość, wskazane było, aby ustalanie charakteru poszczególnych

kursów zarówno pod względem przerabianych przedmiotów, jak i stopni kursów oraz angażowania personelu pedagogicznego znalazło się w jednych rękach. Również zapisy kandydatów na kursy w poszczególnych inspektoratach były niepraktyczne: na jedne zapisywało się zbyt wielu, na inne zbyt mało kandydatów. Wynikały z takiego stanu rzeczy zawody i wkładał się pewien nieład.

Wypadało, żeby powyższe czynności spadły na twórców reformy, na Wydział IV. Jednak w samym Wydziale panowała rozbieżność w poglądach na tę koncepcję. Jeden z wizytatorów Wydziału, Sławomir Czerwiński, był przeciwny temu. Rozumował ten przyszły minister „po ministerialnemu” (w zasadzie słusznie), że Ministerstwo powinno tylko opracowywać wytyczne, programy, budżety, ale wykonanie powinno zlecać inspektorom. Ja ujmowałem sprawę życiowo, wierzyłem, że Wydział podoła tej wielkiej pracy, a to zespolenie w prowadzeniu kursów wyjdzie instytucji na dobre. Poszliśmy z tą sprawą do dyrektora Departamentu Wł. Żłobickiego, który poparł moją koncepcję.

Wyniki działalności kursów wakacyjnych odbiły się bardzo korzystnie na zdobywaniu kwalifikacji i ustalaniu się nauczycielstwa. Tak na przykład spośród ogólnej liczby złożonych egzaminów bądź też zwolnień na podstawie wyników pracy na kursach zdobyło kwalifikacje drogą kursów wakacyjnych w roku 1922 — 1420 osób, gdy w drodze egzaminów przed komisjami — 213, w roku zaś 1923 — 2046 osób wobec 469.

„Ze wszystkich instytucji prowadzonych przez Wydział IV największy rozwój osiągnęła i najwięcej dokonała pracy instytucja kursów wakacyjnych”¹⁴.

Ogromny wysiłek, potrzebny do prowadzenia tej instytucji był dowodem znacznego rozwoju i dużej prężności tego Wydziału. Wyrósł on nie bez trudności, a nawet w pewnej chwili dramatycznego spięcia.

W pierwszym okresie działalności, gdy już został zorganizowany Roczny Kurs Pedagogiczny i uruchomione pierwsze preparandy, a liczba pracowników dochodziła do dziesiątki, zastałem na swym biurku kartkę z podpisem swego zwierzchnika oznajmującą, że mój dział „ze względów organizacyjnych” zostaje wcielony do Wydziału I Inspekcji. Zarządzenie to było dla mnie uderzeniem zupełnie niespodziewanym, krępującym dotychczasową samodzielność w prowadzeniu prac i właściwie bez wyraźnego powodu. Byłem też dotknięty niewłaściwą formą zawiadomienia mnie o tym.

Niezwłocznie napisałem podanie do Ministra z prośbą o zwolnienie z pracy w Ministerstwie. Minister, wówczas A. Ponikowski, zapoznawszy

¹⁴ Ministerstwo WRiOP: Kursy wakacyjne dla czynnych nauczycieli szkół powszechnych. Warszawa 1924, s. 7.

się ze sprawą nie zaakceptował zarządzenia, a mój referat został podniesiony do rangi samodzielnego wydziału.

Od czasu tej decyzji Wydział uzyskał mocny grunt i swobodę w działaniu, a po objęciu Departamentu Szkół Powszechnych przez Wł. Żłobickiego życzliwą pomoc i opiekę w podejmowanych pracach.

Mając świadomość doniosłości społecznej powierzonej mi pracy nad podnoszeniem poziomu nauczycielstwa, starałem się o specjalny dobór współpracowników. W tym celu sięgałem po wypróbowanych działaczy z okresów walki o szkołę polską i oświatę. Z uczestników pierwszego etapu walki w roku 1905 zdobyłem dla Wydziału jako pracowników pedagogicznych Sławomira Czerwińskiego, ówczesnego przywódcę młodzieży w Kaliszu, Tadeusza Kupczyńskiego i Józefa Włodarskiego — w Piotrkowie, Karola Drewnowskiego — w Płocku, Leonę Siemińską-Zawadzką w Warszawie, a potem biorącą udział w pracach Wydziału Oświecenia. Inna kategoria pracowników pochodziła spośród działaczy społecznych w życiu akademickim, a mianowicie: Tadeusz Mikułowski, Artur Kopacz, Zygmunt Ziemiński. Została również zaangażowana znana mi z okresu okupacji działaczka na terenie Łodzi Maria Grzybowska. Starannie wybrani zostali z kół pedagogicznych uzdolnieni metodycy do Konferencji Rejonowych. Spośród zaangażowanych pracowników dłużej utrzymali się w Ministerstwie po zlikwidowaniu Wydziału IV Maria Dzierzbicka (w wydziale programowym), Adam Warachowski (w wydziale prawnym), Stanisław Statkiewicz.

Tak rozbudowany Wydział nie mógł się pomieścić w kilku pokojach na I piętrze zajmowanym przez Departament Szkolnictwa Powszechnego i umieściliśmy się na najwyższym piętrze, około 10 pokoi.

Wkrótce Wydział zaczął się kurczyć. Naprzód przyszedł do mnie naczelnik Wydziału Seminariów Nauczycielskich Wł. Radwan i wyprosił dla swego Wydziału wizytatora S. Czerwińskiego. Potem miałem wizytę naczelnika Wydziału Inspekcji M. Reitera: „Niech tylko pan mnie nie bije, proszę o odstąpienie Z. Ziemińskiego”. Minister A. Ponikowski zaproponował T. Mikułowskiemu stanowisko kuratora w Białymstoku. Szczęściem dla wydziału nie zgodził się.

W jakiś czas później nastąpił podział pracowników między Ministerstwem a ustanowionym kuratorium warszawskim i nasz Wydział mocno się skurczył.

Wróćmy do początków działalności Wydziału. Powstały w nim, zgodnie z charakterem prac, jakie obejmował, dwa referaty: kształcenia nauczycieli czynnych oraz preparand. Na czele pierwszego stał wizytator T. Mikułowski, na czele drugiego — wizytator S. Czerwiński, a po jego ustąpieniu — wizytator K. Drewnowski.

Pracy dla każdego z tych referatów nie brakowało, a gdy nadchodził sezon kursów wakacyjnych — zapisów tysięcy słuchaczy, angażowania

setek prelegentów itd. — był jej nadmiar. Cały Wydział stawał do pomocy, i to w tempie gorączkowym.

Współpraca i współzycie na Wydziale było harmonijne, zgodne. „Oni nawet razem chodzą do teatru” — mawiał dyr. Żłobicki.

Kierownik największego referatu T. Mikułowski łączył w sobie uzdolnienia pedagogiczne z administracyjnymi, przy charakterze równym, pogodnym i wielkiej pracowitości.

Najbardziej zaszczytne stanowisko z naszej gromadki, bo ministra, osiągnął Sławomir Czerwiński. Zdobyłem go dla Ministerstwa z dużym trudem, nie chciał bowiem rozstawać się ze swym gimnazjum w Ostrowcu. Poznałem go w czasie walki młodzieży o szkołę polską w 1905 roku. Wyróżniał się na zjazdach rzeczowym ujmowaniem spraw, zdolnościami organizacyjnymi, solidnym charakterem.

Stanowisko ministra szczęścia osobistego mu nie przyniosło. Był spychany przez panującą wówczas grupę belwederską. Smutne mam z tych czasów wspomnienie. Już jako dyrektor Wyższego Kursu Nauczycielskiego poszedłem do Ministra Czerwińskiego w pewnej urzędowej sprawie. Wyglądał źle. „Jak się, Sławek, tu czujesz?” — zapytałem. Odpowiedź była krótka: „Jak groch przy drodze”. W czasie naszej rozmowy zadzwonił telefon w sprawie miejsca dla niego w szpitalu. „Rzecz niegroźna”... — powiedział. W kilka tygodni już nie żył.

Cenną bardzo pracownicą w Wydziale była Leona Siemieńska-Zawadzka. Prowadziła dział doboru personelu pedagogicznego dla kursów wakacyjnych. Robiła to z poczuciem wielkiej odpowiedzialności i bardzo umiejętnie. Była to jedyna osoba w gronie pracowników Wydziału biorąca żywy udział w pierwszym i drugim etapie prac przygotowawczych do Ministerstwa. Matka bohatera z Szarych Szeregów Tadeusza zwanego „Zośką”.

Wyższy Kurs Nauczycielski powstał z reorganizacji Roczno-ego Kursu Pedagogicznego w roku 1920, jak to już zostało nadmienione.

Uczelnia ta została oparta na podobnych zasadach jak R.K.P.: kurs trwa jeden rok, słuchacze rekrutują się spośród nauczycieli mających co najmniej dwa lata pracy szkolnej i wykazujących wyraźne uzdolnienia w swoim zawodzie, większość słuchaczy otrzymuje urlopy płatne lub płatne za zwrotem kosztów zastępcy, niektórzy urlopy bezpłatne. Zasadą pod tym względem było, aby słuchacz WKN-u mógł się całkowicie oddać studiom.

Zasadniczą linią programu WKN-u była specjalizacja. Wiązało się to zarówno z tendencją pogłębiania studiów uzupełniających nauczycieli, jak i przekształceniem dotychczasowej szkoły elementarnej na siedmioklasową szkołę powszechną.

Przewidywane były następujące grupy: humanistyczna (język polski, historia), fizyko-matematyczna, geograficzno-przyrodnicza, robót ręcznych i rysunku, śpiewu i muzyki. W skład uruchomionego WKN-u weszły pierwsze trzy wymienione grupy.

W programie WKN-u były też uwzględnione przedmioty tzw. artystyczno-techniczne po pierwsze, dla uniknięcia jednostronności intelektualnej, po drugie, ze względu na to, że wymienione przedmioty były tradycyjnie w szkołach bardzo zaniedbane. Każdego słuchacza obowiązywała nauka jednego z tych przedmiotów: rysunku, śpiewu, robót ręcznych. Słuchaczy wszystkich grup obowiązywały przedmioty pedagogiczne oraz tzw. wiadomości o Polsce współczesnej.

Przewidziana była także pewna ilość godzin zarezerwowanych na własną pracę wyrażającą się m. in. w samodzielnym opracowywaniu poszczególnych zagadnień. Dawało to pewną zaprawę do podejmowania na własną rękę przyczynków do prac badawczych.

Programy przedmiotów przerabianych na WKN-ie nie były opracowywane szczegółowo, wybór i zakres materiału pozostawiano poszczególnym profesorom.

Nowa uczelnia znalazła pomieszczenie w Muzeum Pedagogicznym przy Jezuickiej 4, którego dyrektorem był wybitny nauczyciel fizyki Lucjan Paczowski. Tam też umieścić się powstały później Państwowy Instytut Nauczycielski. Lokal był wprawdzie szczupły, ale wyposażony dobrze w pracownię i aulę. Dyrektor L. Paczowski został profesorem fizyki w tych zakładach. Współżycie tych uczelni z Muzeum było zgodne i bliskie, do samego wybuchu II wojny, tj. ich istnienia.

Bardzo dobrze wypadła obsada profesorów. Wielu z nich pozostało na swych stanowiskach przez cały czas istnienia WKN-u, pracując z oddaniem i bardzo dobrymi wynikami. Długoletnimi pracownikami na WKN-ie byli profesorowie: S. Sasaki, Fr. Zawadzki, D. Gayówna, L. Paczowski, H. Stattlerówna, E. Dudkówna, J. Włodarski, G. Wuttke, B. Rutkowski i J. Brzeziński. Osoby te o dużych walorach osobistych i zawodowych mogły służyć za wzór dla blisko zresztą obcujących z nimi słuchaczy.

Takie nastawienie profesorów oraz staranny dobór słuchaczy czynił pracę intensywną i pogłębioną oraz stwarzał nastrój miłego współżycia społecznego i towarzyskiego. Życie na WKN-ie było bujne: wielostronnie działająca Bratnia Pomoc, wycieczki ponadtygodniowe przedegzaminacyjne, co dwa tygodnie audycje muzyczne organizowane przez Br. Rutkowskiego, zebrania towarzyskie i zabawy, a nadto pracownia radiowa i fotograficzna dla amatorów prowadzone przez J. Gieorgicę — wszystko to wzbogacało pobyt słuchaczy na tym rocznym kursie.

W ciągu 20-letniego istnienia WKN wypuścił około dwóch i pół tysiąca abiturientów dobrze przygotowanych do zajmowania kierowniczych stanowisk w szkołach powszechnych i administracji szkolnej.

Dyrektorem WKN-u w pierwszym okresie istnienia był Tadeusz Kupczyński; ostatnie dziesięć lat kierował WKN-em St. Dobrowolski.

Na wzór WKN-u w Warszawie powstawały podobne placówki w innych miastach będących siedzibą kuratoriów.

W roku 1921 został utworzony Państwowy Instytut Nauczycielski. Mógł on być traktowany jako dalszy ciąg Wyższego Kursu Nauczycielskiego: mieścił się w tym samym gmachu na Jezuickiej 4, kierował nim ten sam dyrektor, miał wspólną administrację i częściowo wykładających. Do Instytutu przyjmowani byli też niektórzy słuchacze WKN-u na równi z wybitniejszymi nauczycielami mającymi za sobą ukończone gimnazjum ogólnokształcące, a niekiedy niepełne studia wyższe.

Do Instytutu przyjmowani byli czynni nauczyciele szkół powszechnych z co najmniej 3-letnią praktyką, którzy wykazali wybitniejsze zainteresowania i uzdolnienia pedagogiczne i mieli poważniejsze osiągnięcia w pracy. Przyjęcie było uzależnione od złożenia egzaminu wstępnego, na którym kandydaci musieli się wykazać gruntowniejszą znajomością przedmiotów obranych jako kierunki specjalizacji.

Państwowy Instytut Nauczycielski założony był pod kątem potrzeb szkolnictwa powszechnego oraz seminariów nauczycielskich. Abiturienti Instytutu mogli zasadniczo uczyć w szkołach średnich ogólnokształcących, ale to się zdarzało rzadko. Zależnie od zamiowań i uzdolnień przeważnie byli wykorzystywani bądź w zakładach kształcenia nauczycieli, bądź w szkołach powszechnych na stanowiskach kierowniczych, bądź w administracji szkolnej.

Instytut miał cztery wydziały: pierwszy — polonistyczny, drugi — historyczny, trzeci — fizyko-matematyczny, czwarty — przyrodniczy.

Grona profesorskiego Instytutu nie jestem w stanie w całości wymienić. Na wydziale polonistycznym byli profesorowie: P. Bańkowski, S. Saski; na przyrodniczym — profesorowie: R. Błędowski, J. Dembowski, J. Kołodziejczyk, Wł. Michalski, L. Paczowski, T. Vieweger, G. Wuttke. Przedmioty pedagogiczne i filozoficzne wykładali: J. Łukasiewicz, St. Dobrowolski, T. Kupczyński, Schayer.

Przy organizowaniu Instytutu podjęta została próba ścisłego powiązania tej uczelni z Uniwersytetem Warszawskim. Dyrekcja Instytutu uzyskała zgodę Rektoratu Uniwersytetu na prawo uczęszczania instytutowców na odpowiednie wykłady związane z kierunkiem ich studiów. Ćwiczenia oraz zajęcia z profesorami o charakterze seminariów odbywały się w Instytucie.

Próba powiązania tych dwóch uczelni dała doskonałe rezultaty. Oczywiście, taki rozwój studiów komplikował w pewnym stopniu ich organizację. Niestety, po pewnym czasie łączność ta została przerwana z wielką szkodą dla Instytutu.

Celem bardziej plastycznego przedstawienia tak zorganizowanego wyższego zakładu kształcenia czynnych nauczycieli podajemy wspomnienia jednego z jego byłych słuchaczy Antoniego Zięby, mającego za sobą długie lata pracy na odpowiedzialnych kierowniczych stanowiskach w zakładach kształcenia nauczycieli, w administracji szkolnej, a ostatnio dyrektora liceum ogólnokształcącego we Wrocławiu.

„Do Państwowego Instytutu Nauczycielskiego w Warszawie zostałem przyjęty z początkiem roku szk. 1922/23, mając za sobą ukończone seminarium nauczycielskie i Wyższy Kurs Nauczycielski. Powiązanie Instytutu z Uniwersytetem Warszawskim zostało przyjęte przez nas, słuchaczy, nie tylko z zadowoleniem, ale wręcz z entuzjazmem. Ta bez wątpienia szczęśliwa innowacja otwierała przed naszymi studiami szersze horyzonty, dawała możliwość wyboru spośród szerszego wachlarza wykładów i ćwiczeń, zaspokajania indywidualnych zainteresowań.

Dyrekcja Instytutu w porozumieniu z Uniwersytetem dobrała wykłady i ćwiczenia na uniwersytecie jako obowiązkowe dla słuchaczy oraz tak ułożyła program nauczania w Instytucie, aby nie obarczał ich nadmierną pracą i aby wykłady i zajęcia nie kolidowały ze sobą. Pracę w obydwu uczelniach ułatwiała też mała odległość między tymi zakładami.

Jako słuchacz polonistyki uczęszczałem na uniwersytecie obowiązkowo na wykłady literatury prof. Józefa Ujejskiego, wykłady języka polskiego prof. St. Szobera i wykłady języka starocerkiewno-słowiańskiego prof. Słoińskiego oraz na odpowiednie seminaria. Korzystałem też z niektórych wykładów nadobowiązkowych.

Jeśli chodzi o wyniki naszej pracy na uniwersytecie, to świadczą o nich z reguły pozytywne, przeważnie dobre i bardzo dobre oceny uzyskiwane przez nas z kolokwiiów i prac seminaryjnych.

Mimo uzyskiwania dobrych i bardzo dobrych ocen i mimo dobrej opinii, jaką cieszyliśmy się u profesorów w uniwersytecie, to jednak za macierzystą i najbliższą naszym sercom uczelnią uważaliśmy zawsze nasz Instytut na Jezuickiej. Panowała tam przemiła, przepojona duchem szczerzej koleżeńskości atmosfera, w której czuliśmy się jak wśród rodziny we własnym domu. Zorganizowani w ramach samorządu uczelnianego okazywaliśmy sobie nawzajem pomoc w różnych potrzebach. Nasi pełni życzliwości dla nas profesorowie traktowali nas po koleżeńsku i wychodzili naprzeciw naszym zainteresowaniom.

Warto tu jeszcze nadmienić, że mimo wyczerpanej pracy tak staraliśmy się gospodarować czasem, żeby go starczyło na korzystanie również z licznych dóbr kulturalnych, jakimi dysponowała stołeczna Warszawa, do czego nas zachęcała i do czego dużą wagę przywiązywała Dyrekcja Instytutu oraz nasi profesorowie. Niektórzy spośród nas, w tej liczbie też i ja, pasjonowaliśmy się teatrem.

Po ukończeniu studiów w Instytucie pracowałem w szkolnictwie jeszcze 42 lata na różnych stanowiskach. Muszę stwierdzić, że Państwowy Insty-

tut Nauczycielski dobrze przygotował mnie do pracy w szkolnictwie. Również moi koledzy z Instytutu pracowali po jego ukończeniu z dobrymi, a często wręcz znakomitymi wynikami, odznaczali się wybitnym społecznieniem.

I jeszcze jedno. Słuchacze Instytutu na ogół nie poprzestawali na wyniesionym z tej uczelni wykształceniu, lecz starali się w różny sposób wzbogacać swą wiedzę. Co do mnie, to poczyniwszy pewne oszczędności i nauczywszy się języka francuskiego uzyskałem bezpłatny urlop i udałem się na roczne studia do Instytutu J. J. Rousseau w Genewie. Podobnie jak Instytut Nauczycielski w Warszawie był on powiązany z uniwersytetem genewskim. Po rocznych studiach i złożeniu egzaminów uzyskałem tzw. Certificat de Pedagogie. Zapoznałem się w Genewie, gdzie wówczas wykładali tacy wybitni uczeni jak Claparède, Piaget, Bovet, Ferrière, z nowymi kierunkami w pedagogice. Wpłynęło to niewątpliwie dodatnio na wyniki dalszej mojej trwającej jeszcze z górą trzydzieści lat pracy."

Instytut Nauczycielski był ostatnim twórczym dziełem Wydziału.

Z rozrostem Ministerstwa i wchłanianiem nowych dzielnic zmieniał się stopniowo jego charakter. Wpływały na to różne czynniki. Przede wszystkim nastąpił napływ odmiennego elementu pracowniczego od dotychczasowego — rutynowanych urzędników, wyszkolonych zresztą nie na najlepszych dla potrzeb polskich wzorach. Tacy pracownicy są niewątpliwie pożyteczni w ministerstwach oświecenia, ale na stanowiskach raczej pomocniczych, a zwłaszcza w Ministerstwie, które wskutek specjalnych trudności musiało torować sobie nowe drogi.

Normalnie urzędnicy lubią gotowe wzory, szablony. Są na ogół niezbyt dobrze usposobieni do nowości i inicjatywy, które naruszają ustalony system. „Czy nie mógłby pan skierować swoją inicjatywę w tym kierunku, żeby nic nie inicjować” — takiego życzenia nie posłyszałoby się z ust kogoś z pierwszej warstwy pracowników.

Cenią systematyczność i jednorodność. Tak na przykład bliższe im jest nauczanie, które łatwiej się poddaje normom niż wychowanie bardziej zindywidualizowane. Wizytator tego typu kierownictwu jednej preparandy stawiał zarzut, że na dwa komplety dzieci przypada troje nauczycieli. Na tłumaczenie, że szkoła ma charakter wychowawczy, odrzekł: „Jak są ławki, program i książki, to jest i wychowanie”.

Ten typ pracowników odbijał dość znacznie od dawnego typu o nastawieniu społeczno-wychowawczym. Ta różnica dotycząca dwóch typów pracowników wyraziła się w dowcipie krążącym w sferach nauczycielskich po utworzeniu kuratorium warszawskiego: „Czy pan przechodzi do kuratorium, czy pozostaje w okupacji austriackiej?”

Drugim czynnikiem utrudniającym pracę dotychczasową był okres wprowadzenia oszczędności budżetowych, często niedostatecznie umoty-

wowanych i uderzających zbyt silnie w szczególnie zaniedbane Ministerstwo WRiOP. W tych przypadkach niebezpieczna była uległość „urzędników” w przeciwieństwie do obronności zahartowanych w walce z przeciwnościami dawnych działaczy. Ministerstwo w ten sposób traciło swój rozmach, a nawet osłabiało swoją twórczość.

Częste zmiany na stanowisku ministrów nie sprzyjały jednolitej linii, stałości kierunku działalności Ministerstwa.

W tych warunkach zaatakowane zostały preparandy oraz Instytut Nauczycielski, choć obydwie te instytucje cieszyły się dotąd poparciem i uznaniem Ministerstwa. Dowodem tego była wydana przez Ministerstwo specjalna publikacja poświęcona preparandom. Zarzuty wysuwano raczej natury formalnej, nigdy natomiast nie spotkałem się z zarzutami rzeczowymi co do ich wartości.

Próbowałem walczyć — bezskutecznie. Nie chciałem być grabarzem własnych twórców. W roku 1923 porzuciłem Ministerstwo i przeszedłem do Instytutu Nauczycielskiego, w którym objąłem wykłady pedagogiki.

Przedemną ustąpił z ministerstwa założyciel pierwszej w Polsce szkoły eksperymentalnej typu ognisk wychowawczych, a następnie działacz oświatowy w Wydziale Oświecenia Jan Gralewski. Powiedział do mnie: „Uciekam od martwoty”.

Oczywiście nie można tego brać ogólnie. W Ministerstwie było wiele ludzi na wysokości zadania, wybitnych pedagogów i organizatorów. Na przykład wspomniana już Maria Zaborowska, wizytatorka Wydziału Oświecenia, prowadziła piękną pracę: wysoko postawiła dział szkolnictwa zawodowego dla dziewcząt.

Po moim wyjściu z Ministerstwa Wydział Preparand i Kształcenia Nauczycieli Czynnych został skasowany, pracownicy częściowo przeszli do Wydziału Seminariów Nauczycielskich. Wkrótce skasowano preparandy, a w roku 1926 zamknięto Instytut Nauczycielski — w pełni życia i rozwoju.

BOGDAN NAWROCZYNSKI

WYDZIAŁ PROGRAMOWY SZKÓŁ ŚREDNICH (1917 — 1919)

Wydział Programowy szkół średnich powstał w końcu grudnia 1917 roku po przekształceniu Departamentu WRiOP w Ministerstwo WRiOP, co nastąpiło dnia 7 grudnia 1917 roku. Po tej dacie zmieniony został ustrój wewnętrzny Sekcji Szkół Średnich, i powstał w niej Referat Programowy, który później otrzymał nazwę Wydziału Programowego.

Nazwa wskazuje, że zadaniem tego Referatu, a później Wydziału było wypracować programy dla polskich szkół średnich ogólnokształcących. Sprawa to była wówczas paląca, po trzech zaborach bowiem, zaczynających się dopiero zstać w jedno państwo polskie, pozostały programy rosyjskie, pruskie i austriackie, a każdy z nich przepojony był duchem państwa rozbiorczego. Wypracowane dla polskich szkół w Galicji przez Radę Szkolną Krajową programy nauczania, choć ułożone w języku polskim, choć uwzględniające naukę języka polskiego, literatury polskiej i historii Polski, nie stanowiły wyjątku. Nie obrażały one, co prawda, uczuć młodzieży polskiej, ale ją wiązały z całością cesarstwa Habsburgów, uczyły lojalizmu względem dynastii i usiłowały wychować na Austriaków.

Wszystkie zatem programy państw rozbiorczych należało odrzucić, zawierały bowiem jad serwilizmu zbyt długo sączony w dusze naszej młodzieży.

Ambicje Wydziału Programowego szły jednak jeszcze dalej. Nie chciał on się wzorować nie tylko na programach państw rozbiorczych, ale i takich, jak np. Francja, Anglia i USA. Owszem, studiował je z uwagą, rozumiał jednak, że każdy naród o bogatej przeszłości i wysokiej kulturze winien wypracować system wychowania i nauczania organicznie niejako wyrastający z jego indywidualnych właściwości i potrzeb, że więc praca nad programami nie ma być naśladownictwem, lecz twórczością tak oryginalną, tak rodzimie polską, jak twórczość wielkich pisarzy, dających wyraz najgłębszym dążeniom swego społeczeństwa. Jednym słowem, dążył do stworzenia polskich programów, które by pomogły zespolić moralnie trzy dawniejsze zabory, podnieść w nich poziom życia gospodarczego i kulturalnego oraz zrobić z nich siłę gotową bronić zagrożonych granic.

Ale i na tym nie koniec! Działalność Wydziału Programowego wybiegała daleko poza to, na co wskazywała jego nazwa — podobnie jak to za czasów Komisji Edukacyjnej zdarzyło się z Towarzystwem do Ksiąg Elementarnych. Powołane było to Towarzystwo do zaradzenia dotkliwemu wówczas brakowi podręczników szkolnych, a stało się ośrodkiem, z którego promieniowała na całą Komisję kierownicza myśl pedagogiczna. Podobnie i Wydział Programowy miał za zadanie opracować programy dla szkół średnich ogólnokształcących, ale oprócz programów zajmował się i podręcznikami, i wielką reformą wychowania i nauczania szkolnego i wypracowaniem całego ustroju szkolnego. Jednym słowem, w nim ogniskowała się myśl pedagogiczna Ministerstwa, w każdym razie w latach 1919—1925.

Czemu przypisać tę rolę Wydziału Programowego? Czy wyjątkowym kwalifikacjom pedagogicznym jego członków? Bynajmniej! Włodzimierz Gałęcki w niedawno wydanych wspomnieniach swoich pt. „Jeszcze raz przez życie” opowiada, jak to za okupacji niemieckiej, chyba kiedyś

w 1916 roku, szkołę Wojciecha Górskiego wizytował „jakiś dyrektor gimnazjum pruskiego, Müller, który zupełnie biegle i poprawnie mówił po polsku. Był to niewątpliwie doświadczony pedagog. Opuszczając za którymś tam razem szkołę, powiedział dyrektorowi Górskiemu, że widział w jego gimnazjum wśród grona nauczycielskiego wielu bardzo inteligentnych i wykształconych ludzi, kilku świetnych mówców i interesujących prelegentów, nie spotkał natomiast ani jednego pedagoga”(str. 181).

Sąd Müllera był trafny w tym sensie, że wówczas naszemu nauczycielstwu szkół średnich w Warszawie brakowało wykszolenia pedagogicznego. Nieliczni tylko czytali prace z zakresu metodyki przedmiotu nauczania, a już prawie nikt nie znał szkolnictwa zagranicznego i nie studiował trudnych zagadnień z powstającej dopiero teorii planu nauczania i ustroju szkolnego.

Te braki wynikły z odsunięcia społeczeństwa polskiego po 1863 roku przez władze szkolne rosyjskie od szkolnictwa państwowego i publicznego. Za czasów Apuchtina pedagog polski nie mógł mieć żadnego wpływu na rosyjskie szkoły dla młodzieży polskiej w Kongresówce, za mało się też zajmował zagadnieniami szkolnymi. Skutek był ten, że gdy po „rewolucji szkolnej” z 1905 roku powstało polskie szkolnictwo prywatne, to jego ustrój i jego programy świadczyły o chaotycznej niekompetencji jego organizatorów.

Otóż członkowie Wydziału Programowego pracowali uprzednio przede wszystkim w warszawskich prywatnych szkołach. Wyróżnili się postawą pedagogiczną i talentem wychowawczym i dydaktycznym, ale zagadnień ustroju szkolnego i teorii planu nauczania specjalnie nie studiowali. Tylko Galicja, która zdobyła autonomię szkolną w 1867 roku, miała pedagogów przygotowanych do twórczości w tych dziedzinach, jak również doświadczonych administratorów szkolnych. Najwybitniejszym z nich był wówczas Tadeusz Łopuszański. On to w pierwszych latach bieżącego stulecia zwiedzał szkoły w zachodniej Europie. On z grupą kolegów opracował projekt reformy szkół średnich w Galicji. On również, pracując na stanowisku inspektora szkolnego, zapoznał się z administrowaniem szkołą elementarną, a w Prokocimiu prowadził następnie wyższe klasy założonej przez księdza Jana Gralewskiego prywatnej szkoły średniej na wsi.

Gdy w 1919 roku Tadeusz Łopuszański został powołany na stanowisko wiceministra WRiOP, napisał on książkę pt. „Program naukowy szkoły średniej”, zawierającą projekt ustroju szkolnictwa ogólnokształcącego oraz przewodnie myśli reformy szkoły średniej ogólnokształcącej.

Organem realizującym te właśnie projekty stał się pod wodzą Tadeusza Łopuszańskiego Wydział Programowy.

Jego pierwotny skład osobowy był następujący: naczelnik — Antoni Bolesław Dobrowolski, członkowie — Stefan Cybulski, Henryk Chodynicki, Józef Grodecki, Wacław Jezierski, Bolesław Kielski, Teodora Męcz-

kowska, Bogdan Nawroczyński, Władysław Wojtowicz, Kazimierz Wóycicki. W nieco późniejszych latach pracowali w Wydziale: Wanda Haberkantówna, Tadeusz Łazowski, Maria Dzierzbicka.

Taki zespół współpracowników dobrał sobie Tadeusz Łopuszański dla wykonania swych planów. Z właściwym sobie talentem pedagogicznym przekonał on tych ludzi bardzo różnych poglądów o słuszności swoich planów, zawsze zresztą dyskutowanych i uchwalanych na Wydziale, a z Wydziału uczynił prawdziwą szkołę pedagogicznego myślenia. Wkrótce też jego członkowie podciągnęli się w swym fachu i zgrali we wspólnej pracy.

Jeden A. B. Dobrowolski miał odrębny sposób myślenia. W roku 1919 wytworzyła się pomiędzy Łopuszańskim i nim tak wielka różnica poglądów, że podał się do dymisji i wyszedł z Ministerstwa, a naczelnikiem Wydziału został Bolesław Kielski.

*

Sześć głównych zadań stało przed Wydziałem Programowym:

1. Spośród wielu koncepcji ustroju szkolnictwa wybrać najwłaściwszą. Dwie z nich wysuwały się na czoło: a) projekt szkoły jednolitej nie-zróżnicowanej, rzecz jasna, na poziomie szkoły powszechnej, ale również średniej ogólnokształcącej, uchwalony przez tzw. „sejm nauczycielski” z kwietnia 1919 roku i b) projekt T. Łopuszańskiego, wyłożony w książce pt. „Program naukowy szkoły średniej”, różnicujący szkołę średnią ogólnokształcąca na cztery wydziały: matematyczno-przyrodniczy, humanistyczny z łaciną, neohumanistyczny bez łaciny i klasyczny z łaciną i greką.

Wydział programowy opowiedział się za drugim z tych projektów. Kierował się przy tym następującymi względami: dbał nie tylko o powszechność wykształcenia, ale i o jego jakość, sądził bowiem, że demokracja potrzebuje wysoko wykształconej inteligencji. Chciał przystosować szkołę średnią do różnych uzdolnień i zamiłowań uczniów. Dając maturę zapewniającą wstęp do szkół wyższych, musiał przeprowadzać selekcję przed maturą, nie zaś dopiero po maturze.

Teraz widzimy jednostronność tych koncepcji. Polegała ona na tym, że skupiały się na szkole średniej ogólnokształcącej, nie uwzględniając niemal zupełnie szkolnictwa zawodowego. Nie uwzględniał go zresztą również projekt „sejmu nauczycielskiego”. Widocznie za wcześniej jeszcze było na zrozumienie, jak doniosłe w wychowaniu znaczenie ma zawód, Polska bowiem była za mało na to uprzemysłowiona. Tymczasem w Niemczech zawód i szkoła zawodowa stała się właśnie wtedy dzięki G. Kerschesteinerowi palącą sprawą.

2. Z zagadnieniem ustroju szkolnictwa wiązała się jak najściślej sprawa reformy metod wychowania i nauczania w szkole średniej ogólnokształcącej.

Wydział Programowy zastał, zwłaszcza na ziemiach byłego zaboru rosyjskiego, w tej dziedzinie rutynę nieprawdopodobnie przestarzałą.

Wychowanie było oparte o system autorytatywnych nakazów, zakazów i kar. Życia społecznego młodzieży szkoły nie organizowały i nie kierowały go na cele wychowawcze. Nauczyciele popisywali się krasomówstwem na wszystkich przedmiotach. Nie nauczali oni, ale „wykładali” nawet rysunek, nawet śpiew i muzykę! Szkoły nie były wyposażone w pomoce naukowe. Brakowało w nich bibliotek szkolnych, laboratoriów fizycznych, chemicznych i biologicznych, pracowni robót ręcznych, ogródków szkolnych i boisk. Jak tu nauczać w takich warunkach przedmiotów przyrodniczych? Nauczyciele fizyki i chemii „wykładali” te przedmioty z kredą przy tablicy. Cały ten werbalizm przypominał klasztorne szkoły średniowieczne.

Wydział Programowy przystąpił do reformowania całego tego przestarzałego systemu w duchu szkoły pracy — a widocznie dobrze pracował, skoro pod koniec dwudziestoletniej jego działalności nie było już szkoły średniej, która by nie była wyposażona w laboratoria, pracownie, ogródki i boiska. Zmienił się też na korzyść styl pracy wychowawczej i dydaktycznej.

Niestety, w nieszczęsnej Polsce krótko się tym dorobkiem cieszone. Podczas okupacji hitlerowskiej różne niszczycielskie organizacje nazi-stowskie planowo go zniszczyły. Strat, które ponieśliśmy w tej dziedzinie, dotychczas nie dało się całkowicie wyrównać.

3. Nowy ustrój szkolny i nowe sposoby wychowania i nauczania wymagały nowych programów. Wydział wciągnął do tej pracy szerokie koła nauczycieli. Utworzono komisje do każdego przedmiotu nauczania, złożone z najlepszych metodyków. W nich powstawał program, dajmy na to, języka polskiego czy fizyki. Redagował go zwykle specjalista spośród członków komisji. Projekt ten posyłano następnie do zaopiniowania szkołom wyższym i stowarzyszeniom nauczycielskim. Po zebraniu opinii oraz recenzji w prasie pedagogicznej przeredagowywano projekt i zaopatrywano go we wskazówki metodyczne i bibliografię prac polecanych nauczycielom. Gdy tak opracowano wszystkie przedmioty, pełny projekt szedł do zatwierdzenia przez naczelne władze Ministerstwa i do druku.

Praca tak prowadzona posuwała się powoli, ale za to wciągała w zagadnienia metodyczne całe nauczycielstwo i podsycala w nim zainteresowania pedagogiczne.

Program sześcioletniego gimnazjum budował się na podstawie złożonej z sześciu klas szkoły powszechnej. Gimnazjum dzieliło się na niższe trzyletnie o programie jednolitym i wyższe także trzyletnie o programie zróżnicowanym na cztery wydziały. Otóż Program dla gimnazjum niższego pojawił się w druku w 1919 roku, dla wyższego zaś w 1923.

Gdy ustawa z 1932 roku wprowadziła zmiany do ustroju szkolnego, Wydział Programowy, którego kierownikiem był wtedy Juliusz Balicki,

na nowo opracował programy szkoły średniej, dostosowując je do ram czteroletniego gimnazjum i dwuletniego liceum.

4. Do nowych programów trzeba było starać się o nowe podręczniki. I to zadanie wykonywał Wydział Programowy. Jedne podręczniki zamawiał, pisanie innych popierał lub kontrolował. Działała w nim komisja oceniająca podręczniki szkolne. Na podstawie kompetentnych recenzji stawiała ona wnioski, czy dany podręcznik można dopuścić do użytku w szkołach, czy też zasługuje on nawet na polecenie. Ministerstwo ogłaszało drukiem recenzje i oparte o nie orzeczenia. Ta jawność była najlepszą gwarancją bezstronności, a zarazem przyczyniała się do stałego podnoszenia poziomu twórczości dydaktycznej w tej dziedzinie.

5. Starał się również Wydział Programowy dopomagać nauczycielom do kształcenia się pedagogicznego. W tym celu dołączał do programów wskazówki metodyczne. Niektóre z nich składały się na osobny tom. Najobszerniej opracowano „Wskazówki metodyczne” do programu języka polskiego na gimnazjum wyższe. Jest to całe dzieło, liczące 588 stron. Wyszło spod pióra Konstantego Wojciechowskiego (literatura) i Stanisława Szobera (język) z wprowadzającymi uwagami Bogdana Nawroczyńskiego (Warszawa 1923).

Tadeusz Łopuszański poza tym popierał powstawanie periodyków poświęconych metodyce poszczególnych przedmiotów, zachęcał do pisania książek na te tematy, a do rozwoju pedagogiki naukowej przyczynił się zakładając w Krakowie Komisję do badania dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce i Komisję Pedagogiczną Ministerstwa WRiOP w Warszawie (1921 r.), z której powstało następnie Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne w Krakowie.

Wiceminister rozwijający tak ożywioną działalność uczynił wreszcie wykształcenie pedagogiczne obowiązkowym dla nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących. Przeprowadził on mianowicie ustawę z dn. 26 września 1922 roku uzależniającą przyznawanie prawa do nauczania w szkołach średnich od zdania egzaminu państwowego nie tylko z przedmiotu nauczania (egzamin naukowy), lecz również z przygotowania pedagogicznego (egzamin pedagogiczny). W 1927 roku podniósł on jeszcze wymagania z tego zakresu, ustanawiając egzamin pedagogiczny złożony z sześciu przedmiotów. Projekt tego rozporządzenia przeszedł przez dyskusję na Wydziale Programowym.

6. Wydział Programowy wraz z innymi wydziałami departamentu szkół średnich przyczyniał się wreszcie do podnoszenia poziomu tych szkół przez ich wizytowanie i częste konferencje z radami pedagogicznymi.

Liczne w dawnej Kongresówce szkoły prywatne miały bardzo różne wyposażenie i stały na różnym poziomie. Aby pobudzić te szkoły do wspinania się na coraz wyższy poziom, co roku kwalifikowano je według trzech kategorii. Pierwsza kategoria miała własną komisję egzaminów maturalnych, druga — złożoną po części z własnych nauczycieli, a po

części z delegowanych przez Ministerstwo z obcym szkole przewodniczącym, trzecia nie miała prawa do własnej komisji. W tych pracach Wydział również brał udział.

*

Wszystkie te prace Wydziału niewątpliwie przyczyniły się do podniesienia poziomu naszej szkoły średniej ogólnokształcącej. Kto ją znał, tak jak ja, za carskich jeszcze czasów, potem podczas wojny i wreszcie w okresie niepodległej Rzeczypospolitej — nie może mieć co do tego żadnych wątpliwości.

Skuteczność tych prac przypisuję dodatkowo trzem następującym przyczynom.

Po pierwsze, mądrymu kierownictwu Tadeusza Łopuszańskiego, pod którym się pracowało w atmosferze dobrego koleżeństwa, oddania się sprawie, zaufania i swobody.

Po drugie, tej okoliczności, że każdy członek Wydziału był zarazem wizytatorem. Miał on stale pod swoim okiem kilka szkół w Warszawie i jakiś okręg na prowincji. Dzięki temu jego praca nad programami przy biurku pozostawała w bliskim związku z życiem. Wizytując szkoły i często rozmawiając z ich dyrektorami i nauczycielami, członkowie Wydziału Programowego roznosili po całym kraju idee i dążenia przeprowadzanej reformy.

Z drugiej strony, podczas wypadów w teren poznawali rzeczywistość, dobrze się orientowali w tym, co która szkoła może z siebie wydobyć i jakie są jej potrzeby.

To sprawiło, że reforma, którą Wydział przeprowadzał, odznaczała się realizmem i rzeczowością. Dążono do dalekich celów, ale unikano utopii i dlatego osiągnano pozytywne wyniki.

A wreszcie poczynania Wydziału budziły żywe zainteresowanie w społeczeństwie. Nie znaczy to, aby nie było krytyki, nawet czasami ostrej. Prawdziwą wojnę pedagogiczną wywołały dwie zwłaszcza sprawy: a) projekt ustroju szkolnego odmienny od tego, który uchwalili „sejm nauczycielski”, oraz b) uprzywilejowanie kierunku wykształcenia matematyczno-przyrodniczego i zredukowanie panującego dotychczas humanistycznego i klasycznego.

Wydział jednak bynajmniej nie pragnął, aby społeczeństwo posłusznie i biernie przyjmowało rzeczy dla niego nowe. Pragnął dyskusji, rozumiejąc, że społeczeństwo swobodnych obywateli ma prawo się wypowiedzieć w tak ważnej sprawie, jak wychowanie i wykształcenie jego synów i córek, ma również prawo krytykować projekty wychodzące od państwa. Nie odgradzał się też od obywateli wyniosłym milczeniem ludzi „lepiej wiedzających” czy nawet nieomylnych. Stawał też chętnie do walki na argumenty. Wszystkich oczywiście nie przekonał, ale osiągnął to, że dokoła niego wytworzyła się atmosfera sprzyjająca współpracy.

Tym łatwiej do tego doszło, że Wydział trzymał się z daleka od ostrych wówczas walk politycznych, a kierował się względami pedagogicznymi i dobrem szkoły.

Tak przynajmniej było do roku 1925. Po przewrocie majowym, zwłaszcza za rządów Janusza Jędrzejewicza, było już inaczej. Do Ministerstwa WRiOP i do szkół wkroczyła autorytatywna i bezwzględna polityka.

JANINA SCHOENBRENNER

PROGRAM OŚWIATOWY MINISTERSTWA WRiOP Z 18 GRUDNIA 1918 ROKU ZWANY „PROGRAMEM PRAUSSA”

(W PIĘCDZIESIĘCIOLECIE OGŁOSZENIA)

Na „Program Oświatowy” ogłoszony w grudniu 1918 roku, a podpisany przez Ksawerego Praussa, pierwszego Ministra Oświaty w uwolnionej od zaborców Polsce, powoływała się w ciągu lat 1919—1939 lewica społeczna. O wprowadzenie w życie „Programu Praussa” walczyło demokratyczne nauczycielstwo zorganizowane w Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i Związku Zawodowym Nauczycieli Polskich Szkół Średnich (ZPNSP i ZZNPSŚ). Po zjednoczeniu tych organizacji w Związek Nauczycielstwa Polskiego (ZNP) walka o postępowy program oświatowy podjęła lewica ZNP skupiona wokół Towarzystwa Oświaty Demokratycznej „Nowe Tory”.

Do „idei Praussa” nawiązywali uczestnicy Ogólnopolskiego Zjazdu Oświatowego w Łodzi w czerwcu 1945 roku¹. Zasady bowiem programu oświatowego 1918 roku stały się dopiero w Polsce Ludowej podstawą polityki oświatowej PRL, punktem wyjścia budowania szkoły socjalistycznej i upowszechniania oświaty. Czytając w perspektywie pół wieku ów dokument zastanawia nas szybkość, z jaką został on wówczas wydany, w niespełna dwa miesiące od załamania się okupacji. Lecz bardziej jeszcze zdumiewa radykalizm jego dążeń na tle ówczesnej rzeczywistości, ich przyszłościowy charakter.

Rozpatrując „Program Praussa” warto uświadomić sobie długie lata jego kształtowania się; lata walki narodu pozbawionego własnej państwowości w obronie mowy ojczystej, kultury i szkoły polskiej. Tworzył się ów program stopniowo wysiłkiem nie tylko nauczycieli i działaczy oświatowych, lecz także poczynaniami tych wszystkich, którzy w domu, w za-

kładach pracy, w szkole, w placówkach oświatowych jawnych i tajnych przeciwstawiali się wynaradawiającej polityce trzech zaborczych rządów.

Już jednak od drugiej połowy XIX wieku w owej ogólnonarodowej walce dają się dostrzec dwa nurty. Jeden — wyrażający dążenia klas posiadających do patronowania „oświacie ludowej” z zachowaniem w swych rękach monopolu średniego i wyższego wykształcenia; drugi — to nurt demokratyczny świadczący o rosnącym zrozumieniu przez masy pracujące własnych potrzeb oświatowych. Ten nurt znajduje odbicie przede wszystkim w programach polskich partii robotniczych, od programu partii „Proletariat” z 1882 roku poczynając.

Na ziemiach polskich — zamieszkanymi w olbrzymiej większości przez chłopów — demokratyczny nurt oświatowy występuje wyraźnie w programach ruchu ludowego. W 1903 roku Program Rzeszowski Polskiego Stronnictwa Ludowego wiąże z polityczną akcją wyborów do Sejmu Krajowego, z zagadnieniami ekonomicznymi stosunkowo obszerny program oświatowy. PSL domagało się mianowicie ograniczenia pozycji obszarników i kleru w wiejskich radach szkolnych, własnej szkoły w każdej gminie, udostępnienia oświaty wszystkim, bez różnicy płci, wieku i zamożności, poprawy bytu materialnego i wysokiego stopnia wykształcenia nauczycieli ludowych. Protestując przeciw austrofilskim treściom programów nauczania program PSL żądał unarodowienia podręczników szkolnych, wprowadzenia historii i geografii ojczystej do szkół, atakował całokształt stańczykowskiej polityki Szkolnej Rady Krajowej. W oparciu o ten program prowadziło akcję szkolną nauczycielstwo ludowe Galicji powiązane z PSL, a w miastach z Polską Partią Socjaldemokratyczną Galicji i Śląska Cieszyńskiego (PPSD).

W Królestwie Polskim w przededniu rewolucji 1905 roku nauczyciele ludowi przeciwstawiali się rusyfikacyjnej polityce caratu stając się ważnym czynnikiem w ruchu gmin wiejskich żądających polskiego języka w szkole i w urzędach oraz ograniczenia roli obszarnictwa w samorządach wiejskich.

Rewolucja 1905—1907 roku odsłoniła poważne różnice w ogólnonarodowych dążeniach szkolno-oświatowych społeczeństwa polskiego. Strajki szkolne stanowią dowód splotu rewolucji na ziemiach polskich ze sprawą narodową. Lecz inaczej cele tej walki pojmowały postępowe koła społeczne, inaczej zaś prawicowe ugrupowania.

„Przed nami jako zagadnienie chwili nie dzieci klas uprzywilejowanych, lecz najszerze masy bez różnicy wieku... Unarodowienie szkoły nie polega wyłącznie na zmianie języka, prywatna szkoła polska — zdobycz rewolucji nie jest celem ostatecznym walki, prawdziwie wolna szkoła może powstać, gdy zjawią się niezbędne warunki polityczne, gdy unormują się stosunki społeczne” — czytamy w organie demokratycznego Polskiego Związku Nauczycielskiego *Nowe Tory*². PZN słusznie wiązał

sprawę szkolną z przemianami społecznymi i politycznymi, prowadził otwartą walkę ideologiczną z pravicowymi placówkami oświatowymi, z Polską Macierzą Szkolną i ze Stowarzyszeniem Nauczycielstwa Polskiego.

Posiew rewolucji 1905—1907 roku wniósł nowe treści do działalności oświatowej partii robotniczych i ruchu ludowego. Wpłynął tym samym na coraz pełniejsze krystalizowanie się programu oświatowego demokratycznego nauczycielstwa, które od lat rewolucji posiadało własne organizacje: PZN w Królestwie Polskim i Krajowy Związek Nauczycielstwa Ludowego w Galicji (później Związek Polskiego Nauczycielstwa Ludowego — ZPNL). Stawiały one sobie coraz szersze zadania: likwidacji analfabetyzmu jako drogi do upowszechnienia oświaty dorosłych, pełnej realizacji obowiązku szkolnego, wyższych studiów dla nauczycieli ludowych.

Lata pierwszej wojny stanowią oddzielny okres w kształtowaniu się postępowego programu oświatowego. Ośrodkiem żywego ruchu szkolno-oświatowego stało się Królestwo od chwili wycofania się władz carskich hamujących tam od wielu lat rozwój kultury. Po wsiach i miasteczkach masowo tworzą się przeto szkółki ludowe, kursy dla analfabetów, świetlice i biblioteki. Na czele akcji oświatowych staje głównie inteligencja różnych przekonań politycznych, wśród niej nauczyciele ludowi na ogół słabo przygotowani do zawodu, lecz rozumiejący oświatowe potrzeby swego środowiska. Popierają oni walkę o język polski w szkole, protestując przeciw władzom okupacyjnym, przeciw próbom germanizacji, wysuwają hasła samodzielności szkolnictwa polskiego.

W dążeniu do hegemonii ruchu oświatowego krzyżowały się różne wpływy polityczne. Niejednokrotnie też w tym okresie ugrupowania prawicowe pod naciskiem opinii publicznej wysuwały postępowe hasła oświatowe. Jednak nauczyciele ludowi w swej ogromnej większości opozycyjnie odnieśli się do orientacji procarskiej, szukając raczej oparcia w organizacjach „niepodległościowych”, głoszących hasło zbrojnej walki z caratem w sojuszu z monarchią austro-węgierską. Lewica robotnicza, kierownictwa SDKPiL oraz PPS-Lewicy, zajmując słuszne pozycje wiążące sprawę polską z rewolucją społeczną nie zdobyły jednak wpływu na ruch nauczycielski. Nie doceniły one sprawy chłopskiej i reform demokratycznych, odkładając ich realizację do zwycięstwa rewolucji, nadto SDKPiL nie stawiała wyraźnie sprawy narodowej. Toteż przywódcy postępowego nauczycielstwa z Królestwa wywodzili się głównie z kręgów „Zarania”, później z PSL Wyzwolenia, PPS Frakcji.

Wokół Karola Klimka, Zygmunta Nowickiego, Kazimierza Mamczara, Stefani Sempołowskiej skupiło się grono nauczycieli zmierzających do stworzenia organizacji nauczycieli szkół początkowych w Królestwie, sięgnęli oni w teren nawiązując kontakty z placówką oświatową Naczelnego Komitetu Narodowego pod okupacją austriacką, z Centralnym Biu-

rem Szkolnym. Kierował nim członek PPS — Ksawery Prauss*. Krótka, zaledwie półtora roku (maj 1915—sierpień 1916) trwająca działalność CBS³ wniosła wiele nowego do programu oświatowego postępowych kół społeczeństwa. Prauss i jego współpracownicy przede wszystkim w pracach szkolnych opierali się o nauczycielstwo ludowe, widzieli w nim podmiot akcji oświatowej, starali się badać warunki materialne szkół, spieszyli z fachową pomocą nauczycielom. Praktycznej działalności — tworzenia bibliotek, wystaw pomocy szkolnych, prowadzenia kursów — towarzyszyły prace teoretyczne. CBS nawiązując do tradycji Komisji Edukacji Narodowej przeciwstawiało się galicyjskim, biurokratycznym wzorom szkolnym, pragnęło powiązać szkoły ze społeczeństwem, a z nauczycieli uczynić „przedstawicieli inteligencji na wsi, kierowników życia publicznego”. W swej akcji wydawniczej CBS zwalczało klerykalizm i nacjonalizm, uczyło patriotyzmu pokazując piękno ziemi ojczystej i postępowe tradycje, budząc szacunek dla pracy. Przeciw CBS wystąpiła prawica społeczna obawiająca się demokracji Praussa i jego współpracowników, wystąpił również i austriacki „sprzymierzeniec”. CBS zostało zamknięte, lecz jego dorobek przejęło postępowe nauczycielstwo Królestwa i Galicji. Gdy w grudniu 1916 na Zjeździe Nauczycieli Królestwa w Radomiu⁴ zakończony został pierwszy etap tworzenia organizacji nauczycieli ludowych, do władz Zrzeszenia Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych (ZNPSP) powołani zostali: Ksawery Prauss, Karol Klimek, Zygmunt Nowicki, Stefania Sempołowska. Wspólnie z delegatami ZPNL uczestnicy Zjazdu domagali się utworzenia polskiego Ministerstwa Oświaty jako władzy szkolnej pracującej przy czynnym udziale nauczycieli, wyższych studiów pedagogicznych dla nauczycielstwa szkół początkowych, zakładania seminariów nauczycielskich i utworzenia Polskiej Akademii Pedagogicznej.

W rezolucjach Zjazdu wyrażone zostały dobitnie postulaty materialnego zabezpieczenia bytu szkół i nauczycieli.

* Ksawery Prauss, urodzony w 1874 r., pochodził ze środowiska inteligencko-ziemiańskiego z okolic Kielc. Wyniósł z domu patriotyczne i demokratyczne tradycje. W latach studiów w Petersburgu należał do tamtejszej organizacji PPS, w roku 1900 był współredaktorem *Robotnika* w Kijowie. Aresztowany i osadzony przez carskie władze w Szlisselburgu, zbiegł ze szpitala więziennego. Przyjechał wtedy do Zakopanego. Pracował w wydawnictwach PPS. W czasie rewolucji 1905—7 roku wrócił do Warszawy, powtórnie aresztowany, uwolniony został na opdstawie amnestii. W 1907 lub 1908 roku wyjechał do Paryża, gdzie ukończył studia zdając licencjat z geologii, botaniki i geografii. Chory na płuca, leczył się w Szwajcarii. Od tego czasu datują się jego pedagogiczne zainteresowania. W latach 1911—14 prowadził nowoczesną koedukacyjną szkołę w Zakopanem. Po wybuchu wojny w 1914 roku zgłosił się do Legionów, lecz choroba nie pozwoliła mu na służbę czynną w wojsku. NKN powierza mu wówczas kierownictwo Centralnego Biura Szkolnego.

(Szerzej o Praussie patrz: J. Schoenbrenner: „Ksawery Prauss i tak zwany program oświatowy Praussa” *Przegląd Historyczno-Oświatowy* nr 1, 1968, str. 36—58).

Tworzące się Zrzeszenie, kierowane przez Zarząd z siedzibą w Warszawie, sięgało w teren jednocząc rozproszone koła i stowarzyszenia. Właśnie wówczas, w burzliwym roku 1917, pod wpływem wieści o rewolucji lutowej, a następnie wśród ech zwycięstwa Rewolucji Październikowej wzniosła się na ziemiach polskich fala ruchów chłopskich, strajków robotniczych, demonstracji antyokupacyjnych. Dokumenty tamtych dni⁵ mówią nam o nauczycielach wiejskich wyrażających poparcie dla wydarzeń rewolucyjnych w Rosji, zakładających koła PSL, stawiających żądania ziemi dla chłopów. Zrzeszenie Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych w oczach przedstawicieli Rady Regencyjnej uchodziło za organizację radykalną, mającą „niebezpieczny” wpływ na nauczycieli. W pamiętnikach nauczycieli czytamy, że oto na konferencjach nauczycielskich wiejscy, słabo kwalifikowani nauczyciele formułowali swe żądania społeczne i oświatowe: domagali się jednakowej szkoły dla wsi i miasta, udziału w zarządzaniu szkołami, zmiany nazwy szkół „ludowych”, na „powszechnę”, łączyli się z walką chłopów o ziemię⁶.

Rozprawiając się ostro z ruchem antyokupacyjnym władze niemieckie i austriackie szły na ustępstwa w stosunku do Tymczasowej Rady Stanu, a następnie do Rady Regencyjnej, reprezentantki najbardziej konserwatywnych środowisk społecznych. Od początków 1917 roku trwały pertraktacje z okupantem odnośnie oddania szkół w ręce władz polskich Królestwa. Wtedy to na łamach prasy rozwinęła się dyskusja wskazująca zaostrenie się przeciwieństw w poglądach na sprawy oświatowe wśród społeczeństwa polskiego.

Lewica społeczna, zarówno kierownictwa rewolucyjnych partii robotniczych — SDKPiL oraz PPS Lewicy — jak partii reformistycznych PPS Frakcji i PPSD, a także przywódcy Stronnictw Ludowych w swych programach, rezolucjach zjazdowych formułowali postulat obowiązkowego, bezpłatnego i powszechnego nauczania⁷.

SDKPiL i PPS Lewica żądały nadto szkoły świeckiej, uwolnionej od supremacji kleru od nacjonalizmu. PSL Wyzwolenie mocno podkreślało sprawy walki z analfabetyzmem i oświaty dorosłych.

Były to postulaty wskazujące dążenia lewicy do pełnej likwidacji krzywdy oświatowej mas pracujących.

Na drugim krańcu występują programy prawicy, które — choć dość różnicowane — wszystkie pragną zachować dla klas posiadających oddzielny prowadzący do wyższych studiów tor kształcenia oraz utrzymać dla wsi szkoły jedno- i dwuklasowe „ślepe ulice”⁸.

Wśród demokratycznego nauczycielstwa podpisującego się w zasadzie pod maksymalnym programem oświatowym lewicy trwała dyskusja wokół projektu przedstawionego w marcu 1917 roku przez Ksawerego Praussa⁹. Trzeźwo oceniając rzeczywistość szkolną na ziemiach polskich uznał on realizację pełnej, demokratycznej szkoły w warunkach kapitalizmu za niemożliwą. Nie przewidywał więc narazie tworzenia szkoły jednakowej

dla wszystkich dzieci, widział konieczność utrzymania dwu torów szkolnej nauki. W ramach owych dwu torów Prauss chciał ulepszyć szkołę elementarną i zawodową; przede wszystkim podkreślał konieczność zastąpienia na wsi szkół o jednym nauczycielu szkołami co najmniej o dwu nauczycielach oraz umożliwienia dzieciom wiejskim przejścia do szkół wyższego stopnia.

W podnieconej atmosferze wystąpień antyokupacyjnych, w kręgu wieści o zwycięstwie proletariatu w Rosji odbywał się w grudniu 1917 roku Pierwszy Zjazd Delegatów ZNPSP¹⁰. Ostro zaatakowana została szkolna polityka Rady Regencyjnej, biurokracizm „Przepisów dla Szkół Elementarnych”^{*}, nieliczenie się Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z żądaniami nauczycielstwa. Rezolucje Zjazdu stanęły na gruncie szkoły jednolitej, projekt kompromisowy Praussa akceptując tylko na okres przejściowy.

W ciągu 1918 roku, wobec nadziei odzyskania niepodległości i wzrostu napięcia rewolucyjnego w świecie, demokratyczne związki nauczycielskie precyzują coraz dobitniej swój program oświatowy. Zapewne pod wpływem sytuacji politycznej i współpracy z radykalizującymi się członkami Zarządu ZNPSP — Prauss stopniowo przechodzi na pozycje szkoły jednolitej¹¹. Lewica społeczna na ogół sądziła, że państwo polskie będzie państwem demokratycznym.

Ksawery Prauss, socjalista-reformista, prawdopodobnie uważał, że w odrodzonej Polsce powstaną warunki umożliwiające drogą reform parlamentarnych stopniową realizację programu oświatowego postępowych kół społeczeństwa polskiego.

W pamiętnych dniach jesieni 1918 r. wśród wzniesienia uczuć patriotycznych i w sytuacji rewolucyjnej naród polski witał odzyskanie niepodległości po stu dwudziestu trzech latach niewoli.

Przed społeczeństwem polskim stanęły wtedy liczne zagadnienia związane z budowaniem własnego, tak upragnionego państwa.

Jakie będą jego granice, w czyje ręce przejdzie władza, czy lud pracujący zdobędzie decydujący wpływ na rozwiązanie problemu rolnego, na zarząd przemysłu? Wśród tych spraw postawione zostało również zagadnienie szkolno-oświatowe. Postępowe koła społeczeństwa liczyły, iż rząd polski poprze ich program oświatowy. Powołany w dniu 7 listopada 1918 r. w Lublinie rząd złożony z przedstawicieli PPSD, PPS Frakcji i stronnictw ludowych z premierem Ignacym Daszyńskim na czele w swym Manifestie istotnie zapowiedział wniesienie na sejm obok reform

^{*} „Przepisy dla Szkół Elementarnych” wydane przez Departament Wyznań i Oświecenia Tymczasowej Rady Stanu poszły po linii podporządkowania nauczycielstwa administracyjnym władzom osłabienia roli samorządów i wpływu społeczeństwa na szkoły. Wg słów Stefani Sempołowskiej — autorom „Przepisów” nie chodziło o doskonalenie nauczycieli, „za pierwszy i najważniejszy cel swej pracy uważali sprawę rządów w szkole...”

ekonomicznych także sprawę „powszechnego, bezpłatnego, świeckiego nauczania”.

Zapowiedź ta została szerzej rozwinięta w Deklaracji Rządu Jędrzeja Moraczewskiego wyraźnie zapowiadającej likwidację krzywdy oświatowej mas pracujących¹².

Sytuacja rewolucyjna sprawiła, iż w rządzie Moraczewskiego tekę Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego trzeba było powierzyć człowiekowi mającemu poparcie nauczycielstwa ludowego. Wtedy to Ksawery Prauss został powołany na stanowisko pierwszego ministra oświaty w Odrodzonej Rzeczypospolitej Polskiej. Oparł się on w swych pracach na lewicowych pracownikach Ministerstwa, zdobył jednak również autorytet wśród prawicy ministerialnej, dzięki swej tolerancji, dużej wiedzy, taktowi i inteligencji. Tolerancja ta nie przeszkodziła Praussowi w pośpiesznym redagowaniu już ukształtowanego postępowego programu oświatowego. Obecnie należało dostosować go do potrzeb chwili i nadać formę dokumentu rządowego. Współautorami stali się tu przede wszystkim kierownicy Zrzeszenia — Karol Klimek i Zygmunt Nowicki.

18 grudnia 1918 roku — a więc w chwili zaostrej walki o władzę, rozwoju Rad Delegatów Robotniczych, powstania Komunistycznej Partii Robotniczej Polski — ukazał się „Program Oświatowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego”¹³. Stanowił on jeden z demokratycznych dokumentów rządu Moraczewskiego.

„Program Oświatowy” zapewniał świecki nadzór nad szkołami i świecką administrację szkolną, stwierdzał, iż: „Szacunąc uczucia religijne rodziny i dziecka, dążąc do pogłębienia etycznego, szkoła nie ma wywierać przymusu wyznaniowego. Dzieci mają pobierać w szkole naukę religii, o ile rodzice nie zażądają zwolnienia z niej”. Rozwinięcie zapowiedzianej w Deklaracji Rządu Moraczewskiego zasady świeckości szkoły nie poszło po linii pełnej świeckości szkoły rozumianej w środowisku liberalnej, ateistycznej inteligencji w sensie francuskiej „*école laïque*”, ale zinterpretowane zostało w sensie międzywyznaniowej szkoły z uznaniem tolerancji dla przekonań rodziców niewierzących.

Ujęcie takie stało się zrozumiałe w świetle ówczesnej rzeczywistości. W kraju o słabo rozwiniętym kapitalizmie i nie doprowadzonej do końca rewolucji burżuazyjnej przewaga kulturalna nadal była po stronie obszarnictwa i związanego z nim kleru. Kościół w Odrodzonej Polsce zabiegał o zwierzchnictwo nad państwem, ze swej strony rząd polski nie zamierzał przeprowadzać rozdziału Kościoła od Państwa. Naczelnik Państwa Józef Piłsudski niezwłocznie podjął starania o nawiązanie stosunków z kurią papieską¹⁴. Toteż Deklaracja Rządu Moraczewskiego wywołała gwałtowne wystąpienia reakcyjnych sfer społeczeństwa i hierarchii kościelnej przeciw szkole świeckiej, „w obronie Boga w szkole”. Pod tym hasłem prowadzona była kampania przeciw zwierzchnictwu państwa nad szkołami, przeciw szkole jednolitej, w której katolickie dzieci zmuszone będą

do obcowania z innowiercami¹⁵. Kościół żądał w katolickiej Polsce szkoły państwowej katolickiej o programie podporządkowanym poglądom katolickim¹⁶.

Wobec wieści o reformach przeprowadzonych w Rosji Rewolucyjnej, mianowicie o rozdziale Cerkwii od Państwa i likwidacji szkolnej nauki religii, do haseł fanatyzmu religijnego i antysemityzmu dołączone były hasła antybolszewickie, antykomunistyczne.

Agitacja tego rodzaju znajdowała posłuch głównie w tych częściach Polski, gdzie brak było ośrodków przemysłowych i skupisk klasy robotniczej, specjalnie zaś tam, gdzie istniała rzadka sieć szkolna i panował analfabetyzm. Broniąc przeto oświatowej polityki rządu działacze PPS i stronnictw ludowych wyjaśniali w prasie i na wiecach, iż świeckość szkoły nie przekreśla nauczania religii. Demokratyczne nauczycielstwo również pojmowało świeckość szkoły jako jej niezależność od kleru, jako szkołę państwową lub podległą państwu, wypowiadało się za tolerancją religijną, za lekcjami religii w szkole dla uczniów wszystkich wyznań¹⁷.

Analizując więc ówczesne stosunki przyznać trzeba, że znalazły one wyraźne odbicie w sformułowaniu punktu „Programu Praussa” odnośnie szkoły świeckiej. Uwzględniono postulaty religijne wszystkich wyznań, a więc tym samym przynano Kościołowi katolickiemu tylko takie prawa do nauczania religii jak innym Kościołom oraz stowarzyszeniom wyznaniowym.

Wprowadzenie świeckiego nadzoru i administracji szkół oddawało je pod władzę Państwa, czym zadawało cios przeżytkowi feudalizmu, jaką była supremacja Kościoła nad szkołą.

Odnośnie ustroju szkolnego „Program Praussa” stawiał zasadę szkoły jednolitej, zapowiadał bowiem siedmioletni obowiązek szkolny, utworzenie bezpłatnej szkoły powszechnej, „dla dzieci wszystkich sfer społecznych”, na której miały być oparte pięcioletnie gimnazjum i średnie szkoły zawodowe. Między poszczególnymi stopniami szkół istnieć miała ciągłość programów nauczania, aby dzieci warstw włościańskich i robotniczych mogły z zupełną łatwością przechodzić ze szkół najniższych typów do najwyższych.

Przewidując siedmioletni, lecz nie siedmioklasowy obowiązek szkolny, autorzy programu liczyli się z istniejącą sytuacją, z ogromną przewagą szkół niskiego stopnia organizacyjnego¹⁸.

Wprowadzenie do dokumentu rządowego postulatu szkoły powszechnej jednakowej dla wszystkich dzieci było wytknięciem drogi w przyszłość, dalekim celem polityki oświatowej. W chwili odzyskania, niepodległości istniały na ziemiach polskich trzy różne, po zaborach odziedziczone ustroje szkolne. Wszystkie one jednak były wielotorowe, wszędzie panowała na wsi szkółka jednoklasowa, nawet w zachodnich dzielnicach Polski najwyższej stojących pod względem rozwoju stosunków kapitalistycz-

nych i realizacji obowiązku szkolnego¹⁹. We wszystkich trzech zaborach gimnazjum ośmio- lub dziewięcioklasowe stanowiło tor kształcenia przeznaczony dla „wyższych sfer”, choć od końca XIX wieku młodzież chłopska i robotnicza kosztem wielkiego wysiłku materialnego i umysłowego łamała bariery odgradzające ją od szkoły średniej i wyższej. Tak więc realizacja „Programu Praussa” zakładała konieczność unifikacji szkolnictwa w Rzeczypospolitej: likwidację niższych klas gimnazjalnych i podniesienie stopnia organizacyjnego szkół powszechnych.

Problemem głównym było tu realizowanie obowiązku szkolnego, ogromny procent dzieci bowiem w góle pozostawał poza szkołą nawet najniższego stopnia organizacyjnego.

Wykonanie tych zadań w ramach ustroju kapitalistycznego nie było możliwe. Wymagało bowiem przeprowadzenia reformy rolnej likwidującej na wsi głód ziemi, bez którego to warunku gminy wiejskie nie mogły utrzymać szkoły wyżej zorganizowanej. Wymagało zapewnienia pracy klasie robotniczej, głębokich przemian w zarządzaniu przemysłem. Jasno postawiła ten problem prasa Rad Delegatów Robotniczych, wskazując, iż bezpłatność szkoły nie rozwiązuje w pełni sprawy: „Dzieci bezrolnych i małorolnych muszą otrzymywać darmo książki, zeszyty, ubranie i pożywienie, nagie i głodne dziecko do szkoły nie pójdzie...” Podobnie w Zagłębiu RDR domagała się posiłków w szkole dla dzieci robotniczych, odzieży, materiałów szkolnych²⁰.

Rewolucyjność postawienia sprawy ustroju szkolnego przez „Program Oświatowy” jest więc wyraźna, bez względu na to, czy jego autorzy zdawali sobie z tego sprawę. „Program Praussa” uznawał konieczność przygotowywania ustaw szkolnych z przedstawicielami „pracy szkolnej” wszystkich dzielnic i w oparciu o czynniki społeczne, samorządowe. Świadczy to o dążeniu do przeciwstawienia się biurokratycznym, ogólnym tendencjom administrowania oświatą, pozostałości polityki Szkolnej Rady Krajowej w Galicji i Ministerstwa WRiOP Rady Regencyjnej. Jednak wykonanie tego punktu zakładało konieczność podniesienia ogólnego poziomu społeczeństwa nie przygotowanego w swej masie do pracy samorządowej. Tym samym wysuwał się problem kształcenia dorosłych.

„Program Oświatowy” obiecuje poparcie przez Ministerstwo WRiOP inicjatywy oświatowej wszelkich organizacji społecznych, nie precyzuje jednak wyraźnie ani form owego poparcia, ani rodzaju instytucji. Ksawery Prauss rozumiał, iż głównym zagadnieniem w kraju posiadającym 33% analfabetów była walka z analfabetyzmem. Zabiegał o kredyty dla istniejących już instytucji prowadzących od 1905 r. akcję nauczania dorosłych, lecz wnioski jego w tej sprawie Rada Ministrów odrzuciła²¹. „Program” zaś nie poruszył jej w ogóle.

„Program” zapowiadał dekrety o stabilizacji i regulacji płac nauczycieli szkół powszechnych i średnich. Odnośnie nauczycieli szkół powszech-

nych dekret ukazał się jeszcze w grudniu. Stanowi on przeto część składową „Programu”.

Dekret o stabilizacji i wynagrodzeniu nauczycieli szkół powszechnych ustala nazwę tych szkół zgodnie z postulatami Zrzeszenia NPS i Związku PNL, kasuje więc termin szkoły „ludowej”, „początkowej”. „elementarnej”. Wyraża dążenie do powszechności szkoły obowiązkowej w dwojaki sposób: ma to być szkoła obejmująca wszystkie dzieci w wieku obowiązku szkolnego i szkoła o powszechnym, jednakowym programie.

Dekret wprowadzał podział nauczycieli na stałych, czyli posiadających pełne kwalifikacje oraz trzyletnią nieprzerwaną praktykę w szkole powszechnej, i niestałych, niekwalifikowanych mogących zdobyć kwalifikacje w toku pracy.

Stały nauczyciel otrzymywał płacę urzędnika IX kategorii, po dwudziestu czterech latach wybitnie zasłużeni nauczyciele mogli awansować do VIII kategorii na wniosek Dozoru Szkolnego zatwierdzony przez Okręgową Radę Szkolną i przedstawiony do uznania Ministrowi WRiOP. Takich awansowanych mogło być tylko 10% ogółu nauczycieli. Etat nauczycielski określony został na trzydzieści godzin tygodniowo, płacę nauczyciela miał pokrywać skarb państwa, wszelkie inne świadczenia — mieszkanie, opał, dwie morgi gruntu — gminy. Dekret zmieniał zasadniczo prawne położenie nauczycieli na obszarze b. Królestwa Polskiego, czynił z nich urzędników państwowych określając tym samym ich stanowisko wobec ludności, wśród której nauczyciel pracował; regulował wymiar godzin pracy i zapewniał zapłatę, uniezależniając pod tym względem nauczyciela od mieszkańców gminy, określał nadto obowiązki gminy wobec niego. Teoretycznie Dekret był wyrazem postępowych dążeń oświatowych, a szybkie jego wydanie świadczy nie tylko o trosce, jaką otaczał minister Prauss nauczycieli szkół powszechnych, lecz także o zrozumieniu wagi problemu przez Radę Ministrów, która tego Dekretu nie odrzuciła. Ponieważ Dekret miał obejmować stopniowo inne dzielnice Polski, stanowił dokument unifikujący szkolnictwo. A było to specjalnie ważne wobec separatystycznej polityki Dzielnicowego Sejmu Poznańskiego i poparcia przez Naczelną Radę Ludową programu oświatowego prawicy społecznej²².

„Program Oświatowy” zwany „Programem Praussa” postawił przeto węzłowe problemy polityki szkolno-oświatowej: Świeckości szkoły, oświaty dorosłych, realizacji obowiązku szkolnego, szkoły jednolitej, drożności programów nauczania, stabilizacji nauczycieli, podniesienia kwalifikacji nauczycieli szkół powszechnych.

W zestawieniu z ówczesnymi programami oświatowymi wysoko rozwiniętych państw kapitalistycznych wnosi on nową jakość, zrywa z wielotorowością szkoły na poziomie obowiązkowej szkoły powszechnej. Jego niewątpliwym walorem jest właśnie owa nowa jakość, zakładająca długofalowe planowanie reformy oświatowej. W tym samym czasie przecież

w Rosji Rewolucyjnej kształtowały się ramy szkoły socjalistycznej również obliczone na dalszy, długotrwały rozwój kraju zacofanego, wyniszczonego rządami caratu i wojną. Władza radziecka, rewolucyjna władza, wyszła od pierwszej chwili swego istnienia na spotkanie oświatowych potrzeb mas społecznych.

Autorzy „Programu Praussa”, przede wszystkim sam Prauss, musieli zdawać sobie sprawę z obiektywnych warunków Rzeczypospolitej, wykluczających możliwość szybkiej realizacji reformy oświatowej. Podobnie jednak jak większość ówczesnej lewicy społecznej sądzili, iż Polska Odrodzona będzie państwem demokratycznym, przewidywali drogę reformistyczną, parlamentarną przeprowadzania całokształtu przemian społecznych w tym i programu oświatowego. Nadto przywódcy postępowego nauczycielstwa, a także niektórzy wybitni teoretycy pedagogiki, traktowali oświatę jako czynnik samodzielny, decydujący w ostatniej instancji o strukturze społecznej kraju i o jego dobrobycie. „Przez oświatę powszechną znieść różnice stanowe” — oto hasło przewijające się na łamach *Głosu Nauczycielskiego*, *Ruchu Pedagogicznego*, w pismach np. Henryka Rowida i Antoniego Bolesława Dobrowolskiego. Sprawę oświaty wiązała z rewolucją, z objęciem władzy przez klasę robotniczą tylko KPRP. Nie posiadała ona jednak wówczas wpływu na postępowe nauczycielstwo.

Trzeba było wielu lat doświadczeń, walki lewicy społecznej przeciw oświatowej praktyce rządów obszarniczo-burżuazyjnych, aby się o tej prawdzie przekonać.

Wokół „Programu Oświatowego” zwanego „Programem Praussa”, który nie tylko dokument ten podpisał, lecz był jego współautorem, rzecznikiem dążeń demokratycznego nauczycielstwa, mobilizowały się wysiłki tych wszystkich, którzy o program postępowych kół społeczeństwa walczyli. W kręgu owej walki wyrósł zastęp wybitnych pedagogów polskich. Zapisali się wtedy na kartach dziejów szkoły polskiej nazwiska Władysława Spasowskiego, Stefanii Sempołowskiej, Natalii Gąsiorowskiej, a także Antoniego Bolesława Dobrowolskiego, Henryka Rowida i innych. Z pism ich odczytujemy dziś trudną drogę dojrzewania lewicy nauczycielskiej, drogę przygotowującą podstawy reform oświatowych w Polsce Przyszłości, w Polsce Ludowej.

Wkrótce minie dwadzieścia pięć lat od chwili, gdy owa Przyszłość stała się Teraźniejszą. Przyjdzie wówczas pora na bilans naszej pracy budowania socjalistycznej szkoły w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Sprawdząć będziemy, które z problemów postawionych pół wieku temu zostały zrealizowane w naszej szkolnej praktyce i jak zostały wykonane?

Na tym tle wystąpi wyraźnie znaczenie „Programu Oświatowego” postępowych kół społeczeństwa polskiego, ogłoszonego u progu niepodległości i w sytuacji rewolucyjnej, w kręgu ech Wielkiej Socjalistycznej Rewolucji Październikowej.

Przypisy

- ¹ Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi 1945, PZWS 1945.
- ² *Nowe Tory* nr 1 1907 r.
- ³ Szerzej o Centralnym Biurze Szkolnym patrz: J. Schoenbrenner; Walka o demokratyczną szkołę polską w latach 1918—1922. PZWS 1963 cz. I rozdział 2 str. 31—41.
- ⁴ *Głos Nauczycielstwa Ludowego*, organ ZPNL, nr 1 rok 1917 *Przegląd Szkolny* nr 3 rok 1917
- J. Krzesławski: Zjazd nauczycieli w Radomiu, *Nowa Gazeta* 8 stycznia 1918.
- ⁵ Materiały archiwalne do historii stosunków polsko-radzieckich, t. I pod red. N. Gąsiorowskiej. Instytut Historii PAN, 1957.
- ⁶ K. Klimek: Pamiętnik, maszynopis w Archiwum Zakładu Historii Ruchu Ludowego.
- W. Okulus: Pamiętnik, maszynopis tamże.
- ⁷ *Nasza Trybuna*, organ SDKPiL rocznik 1916.
- Głos Robotniczy*, organ PPS Lewicy, rocznik 1916 i 1917.
- Jedność Robotnicza*, organ PPS Frakcja rocznik 1917.
- Uchwały Zjazdu Lubelskiego 1916. Przedruk w „Program Polskiego Stronnictwa Ludowego”, Warszawa 1918.
- ⁸ Patrz: *Ziemiąnin*, organ Związku Ziemiaków, rocznik 1917.
- Falski M.: Koncepcja szkoły powszechnej i jej rola w ustroju szkolnictwa w okresie międzywojennym w Polsce. Rozprawy z dziejów oświaty pod red. Ł. Kurdybacy, t. 1 Wrocław 1958, str. 181 — 182.
- ⁹ K. Prauss: W sprawie realizacji powszechności nauczania w Królestwie Polskim. Warszawa 1917 r.
- ¹⁰ I Zjazd Delegatów ZNPSP. Warszawa 29—31 grudnia 1917. (Rezolucje, dezyderaty) Warszawa 1918.
- Sprawozdanie z I Zjazdu ZNPSP, *Głos Nauczycielski*, luty 1918.
- ¹¹ Wg wstępu W. Radwana do Pamiętnika Ignacego Dzierżyńskiego, (cytuje za relacją Ewy z Praussów Płoskiej, maszynopis)
- ¹² Deklaracja Rządu Ludowego z 20 listopada 1918 r., rozdział „Bezpłatna szkoła”: „Jednym z najważniejszych zadań będzie stworzenie powszechnej, świeckiej, bezpłatnej szkoły jednakowo dostępnej dla wszystkich bez względu na stan majątkowy. Tylko zdolności mają decydować o przywileju wykształcenia. Będziemy wśród ludu budzili ducha obywatelskiego i poczucie odpowiedzialności za losy państwa, które jest jego państwem. Staraniem naszym jest wydobyć dla kultury narodowej licznych talentów, które wskutek niedostępności wyższej oświaty dla szerokich mas ludowych dotychczas marnowały się”.
- ¹³ Przedruk w *Ruch Pedagogiczny* nr 8—10 r. 1918
- ¹⁴ Archiwum Akt Nowych (AAN) Zespół Kancelarii Cywilnej Naczelnika Państwa nr 32, Stosunki z Watykanem.
- ¹⁵ Np. artykuł ks. J. Urbana w *Przeglądzie Powszechnym*, rocznik 1919.
- ¹⁶ Tamże: „Jeśli państwo jako takie uważa się za katolickie, to nie zajmie się utrwalaniem przez swoją szkołę przekonania wrogich kościołowi”.
- ¹⁷ M. Malinowski na łamach *Wyzwolenia*, grudzień 1918.
- H. Rowid: O szkołę polską. *Ruch Pedagogiczny* styczeń 1919 i inne.
- ¹⁸ Tak np. w roku szkolnym 1917—18 procent dzieci zapisanych do szkół elementarnych Królestwa Polskiego wynosił:
- dla Warszawy — 26,9%
- dla miast prowincjonalnych — 31,9%
- dla gmin wiejskich — 39,3%
- dla całego obszaru Królestwa — 37,7%

w tym było:

szkół o jednym nauczycielu — 86% ogólnej liczby szkół elementarnych Królestwa na wsi nie istniała ani jedna szkoła siedmioklasowa (wg M. Falski) red. (Materiały do realizacji projektu powszechnego nauczania na obszarze pięciu województw warszawskiego, łódzkiego, lubelskiego, kieleckiego i białostockiego (Warszawa, Min. WR i OP 1921.)

¹⁰ Obowiązek szkolny na ziemiach zaboru pruskiego był niemal w pełni wykonywany, wahał się od 97 — 99%.

²⁰ Wiadomości RDR Okręgu Sosnowieckiego, grudzień 1918.

²¹ AAN Protokoły Posiedzeń Rady Ministrów księga 4 i 6.

²² Np. Dalsze obrady Sejmu Dzielnicowego. *Kurier Poznański*, 5 grudnia 1918, Patrz także: a) Markiewicz Wł.: Społeczne i polityczne przesłanki powstania wielkopolskiego, oraz Wł. Rogala: Udział ludu wiejskiego w powstaniu wielkopolskim, w zbiorze „Powstanie Wielkopolskie” pod red. K. Piwowarskiego Poznań 1958. b) J. Schoenbrenner op. cit. cz. II r. 2, str. 109 — 114.

PROGRAM OŚWIATOWY MINISTERSTWA WR i OP Z GRUDNIA 1918 R.

(zwany programem K. Praussa)

Ministerstwo WR i OP ustaliło program działania na okres najbliższy wybierając z ogromu zagadnień i prac, niezbędnych do podjęcia, najpilniejsze i najbardziej podstawowe.

Na wstępie Ministerstwo uważa za konieczne ustalić byt nauczających, by umożliwić im całkowite oddanie się pracy pedagogicznej i zapewnić należne stanowisko.

Wobec tego na pierwszy plan wysuwają się następujące sprawy: przeprowadzenie tymczasowego dekretu o regulacji plac i stabilizacji nauczycielstwa szkół powszechnych,

uregulowanie spraw dotyczących bytu materialnego oraz stanowiska średnich szkół społecznych i prywatnych, które wobec nieznacznej ilości szkół publicznych muszą być otoczone specjalną opieką państwa,

regulacja plac nauczycielstwa państwowych szkół średnich,

stabilizacja profesorów wyższych zakładów naukowych oraz odpowiednie uposażenie docentów i asystentów,

ujednostajnienie poborów w Królestwie Kongresowym i Galicji, zabezpieczenie bytu wysłużonych oraz rodzin po takich nauczycielach pozostałych.

Zjednoczenie szkolnictwa wszystkich dzielnic Polski pod jednym zarządem uważa Ministerstwo za sprawę nie cierpiącą zwłoki. Ze strony władz szkolnych Galicji i Śląska Cieszyńskiego oraz ze strony tamtejszego nauczycielstwa znajduje Ministerstwo gorące współdziałanie, usiłując równocześnie osiągnąć stały kontakt z pracą szkolną w b. zaborze niemieckim.

Do pracy w tym kierunku Ministerstwo powołuje przedstawicieli władz szkolnych, zrzeczeń nauczycielskich oraz wybitnych obywateli ze wszystkich dzielnic.

Przygotowania projektów ustaw szkolnych, które mają obowiązywać na całym obszarze ziem polskich Ministerstwo dokona w porozumieniu z przedstawicielami pracy szkolnej we wszystkich dzielnicach.

Najogólniejsze zasady, na których ma się oprzeć organizacja szkolnictwa, są następujące:

Obowiązek szkolny ma trwać lat 7; organa samorządu będą mogły go przedłużyć w porozumieniu z Ministerstwem WR i OP.

Szkoła powszechna będzie przeznaczona dla wszystkich sfer społecznych; zdolniejsi uczniowie będą kierowani ze szkoły powszechnej do szkół wyższego typu.

Szkoła powszechna ma być bezpłatna dla wszystkich.

Administracja szkolna i nadzór nad szkołą ma należeć wyłącznie do władz świeckich. Szanując uczucia religijne rodziny i dziecka, dążąc do pogłębienia ideału etycz-

nego, szkoła nie ma wywierać przymusu wyznaniowego. Dzieci mają pobierać w szkole naukę swej religii, o ile rodzice nie zażądają zwolnienia od niej.

Nauczanie religii pod względem treści zasadniczej pozostanie w zależności od właściwych instancji kościelnych i wyznaniowych — pedagogiczna strona tego nauczania ma podlegać Ministerstwu, jako część składowa programu wychowawczego.

Pomiędzy szkołami powszechnymi, najniżej nawet zorganizowanymi, a szkołami wyższymi musi być zachowana taka ciągłość programu, aby zdolniejsze dzieci najszerszych warstw włościańskich i robotniczych mogły z zupełną łatwością przechodzić ze szkół najniższych typów do najwyższych.

Tylko zdolności oraz zalety charakteru mają otwierać drogę do wyższego wykształcenia.

Reformy dotyczące organizacji szkół średnich ogólnokształcących polegać mają na wydzieleniu niższych klas i połączeniu ich ze szkołą powszechną oraz na utworzeniu z klas wyższych 5-letniego gimnazjum kilku typów.

Nowe programy będą zdążyły do wyrobienia w młodzieży zdolności obserwacji i krytycznego myślenia, do wdrażania w czynność samodzielną i uczenia metod pracy. Zamierzone jest usunięcie przeładowania programów materiałem pamięciowym, pozostawienie jednego tylko obcego języka, znaczne zmniejszenie zakresu nauczania języków starożytnych i równouprawnienie wszystkich szkół średnich różnych typów, istniejących w różnych dzielnicach, przy wstępowaniu do wyższych zakładów naukowych.

W szerokim zakresie ma być wprowadzona do programu szkół nauka o Polsce współczesnej, która zaznajomi młodzież z najważniejszymi dziedzinami i zagadnieniami życia bieżącego.

Szkoła ma wychowywać nowe pokolenie Polaków, przepojonych duchem obywatelskim, obeznanych dokładnie z ziemią ojczystą jej tradycją, zasobami i gospodarką, obywateli, przygotowanych i chętnych do pracy twórczej na wszystkich polach życia dla dobra Ojczyzny i współobywateli.

Największą przeszkodą w szybkim zrealizowaniu wyżej wyluszczonego programu pracy szkolnej będzie brak nauczycieli. Przygotowanie więc nauczycieli szkół różnych typów oraz doksztalcenie tych, co już pracują w szkołach, uważa Ministerstwo za największe zadanie.

Zaniedbana u nas' dziedzina szkolnictwa zawodowego niższego, średniego i wyższego nabiera w obecnym momencie szczególniejszego znaczenia. Rozpoczętą w tej dziedzinie pracę będzie Ministerstwo prowadziło z jak największą intensywnością.

Sprawą oświaty pozaszkolnej winny się zająć w pierwszym rzędzie organizacje oświatowe. Ministerstwo będzie wydatnie popierało usiłowania wszelkich organizacji, które wykażą się owocną pracą, pomagając do rozszerzenia i pogłębienia ich działalności.

Nim jednak organizacje te dostatecznie się rozwiną, Ministerstwo samo poprowadzi na szeroką skalę szerzenie wśród dorosłych wiedzy o Polsce, państwie i prawie, przygotowując do świadomego życia obywatelskiego.

W dziedzinie wychowania przedszkolnego Ministerstwo pragnie iść w kierunku objęcia go przez gminy i państwo, skoordynowania i połączenia ze szkołą powszechną.

Przy opracowywaniu nowych ustaw, dotyczących organizacji i administracji szkolnictwa, Ministerstwo będzie miało nieustannie na myśli zapewnienie społeczeństwu, a specjalnie szerokim sferom pedagogicznym możliwie największego udziału.

Opirając się na pomocy twórczych sił społeczeństwa, Ministerstwo spodziewa się wytworzenia mocnych podstaw, na których Sejm Ustawodawczy poczyni budować szkołę polską, kuźnicę niezawisłej, twórczej, szczęśliwej przyszłości narodu.

MINISTER WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OSWIECENIA PUBLICZNEGO:
KSAWERY PRAUSS

(Ogłoszono w *Ruchu Pedagogicznym*, 1918, nr 8—10, s. 223—224)

DEKLARACJA ZRZESZENIA NAUCZYCIELSTWA POLSKICH SZKÓŁ POCZĄTKOWYCH

Ludzkość we krwi skąpana, wszystkimi okropnościami wojny przybita pragnie stworzyć takie formy i takie warunki swego na przyszłość bytowania, które by od podobnej katastrofy uchronić ją mogły na zawsze.

Kończy się wojna, rozpoczyna się okres, jakiego w dziejach nie było, okres przebudowy świata; stawiane są cele, jakich dzieje nie znały, cele wieczystego pokoju, wolności i sprawiedliwości.

Na drodze ku ich zrealizowaniu, jako twarda nieubłagana konieczność dziejowa, jako jeden z najważniejszych kamieni węgielnych, na których dźwignąć się ma gmachy pokoju, jest zjednoczone, wolne, niepodległe, demokratyczne i o morze oparte państwo polskie.

Zrzeszone nauczycielstwo polskich szkół początkowych przejęte głębokim patriotyzmem, z poczuciem wielkiej wagi słów, które wygłasza, składa Ojczyźnie swojej uroczyste przyrzeczenie, iż wszystkie siły swoje i życie swoje, a w potrzebie krew i ubogie mienie swoje ku pomnożeniu Jej kultury i dobrobytu, ku utrwaleniu Jej niezawisłości i wolności, ku rozwojowi szczerze demokratycznych Jej urządzeń państwowych i społecznych gorącym sercem ofiarowuje.

Zrzeszone nauczycielstwo polskich szkół początkowych stoi na stanowisku, że przy tworzeniu nowej organizacji państwowości polskiej nie wolno przenosić na grunt polski tych form i urządzeń państwowych, które w wojnie obecnej próby celowości i żywotności nie wytrzymały. Niech państwu polskiemu obcy będzie ów system policyjno-autokratyczny, który doprowadził państwa ościenne do tak ciężkiej katastrofy.

Zrzeszone nauczycielstwo polskich szkół początkowych żąda, iżby organizacja Ministerium Oświecenia i samego szkolnictwa powstała nie w duchu obcego nam i szkodliwego biurokratyzmu (czego smutne przeżyliśmy próby podczas rocznej działalności dotychczasowych naszych władz oświatowych), lecz w duchu poszanowania uczuć obywatelskich, inicjatywy, aspiracji i pracy na niwie szkolnej wszelkich instytucji, gmin i miast, jako też osób poszczególnych. W sprawach wychowania nie rozkaz urzędnika, lecz rada rzeczoznawcy, nie martwy paragraf, lecz żywe i szczerze zaufanie winny się stać podstawą.

Zrzeszone nauczycielstwo polskich szkół początkowych zgodnie z ideałami demokratycznymi żąda jednej powszechnej szkoły elementarnej dla wszystkich dzieci bez różnicy pici, wyznania, stanu i pochodzenia, której szkoła średnia będzie tylko nadbudową.

Zrzeszone nauczycielstwo żąda, iżby w tworzącym się państwie polskim jak najprędzej uregulowane zostały stosunki prawne nauczycielstwa i raz przecie z poziomu bezdusznych pionków, dowolnie przerzucanych ręką biurokratów z jednego miejsca na drugie, wydzwignięto go na poziom praw obywatelskich, jakie przysługują inteligencji zawodowej w ogóle.

Nauczycielstwo polskie żąda tego samego stopnia wykształcenia, tych samych praw i tej samej skali wynagrodzenia, z jakiej korzysta inteligencja zawodowa, posiadająca wykształcenie wyższe.

Zrzeszone nauczycielstwo polskich szkół początkowych żądania te stawia nie w imię interesów stanowych, lecz w imię niezłomnego i gorącego dążenia ku świetlanej wolnej, niepodległej i demokratycznej Polsce.

ZRZESZENIE NAUCZYCIELSTWA POLSKICH SZKÓŁ POCZĄTKOWYCH

Warszawa, 13 października 1918 r.

BOGDAN NAWROCZYŃSKI

TADEUSZ ŁOPUSZAŃSKI
(1874—1955)

Pisząc o powstawaniu szkolnictwa polskiego w pierwszych latach międzywojennego okresu, a także o ówczesnych władzach szkolnych, trzeba poświęcić choć krótkie wspomnienie Tadeuszowi Łopuszańskiemu, boć to on w charakterze wiceministra Oświecenia Publicznego zakładał zręby naszego ustroju szkolnego, był inspiratorem reformy wychowania i nauczania w duchu szkoły pracy, a w końcu, po wyjściu z Ministerstwa, dyrektorem Rydzyny.

Poniżej podaję życiorys tego wybitnego pedagoga i fragment wybrany z pozostałych po nim rękopisów.

1. Życiorys

Tadeusz Łopuszański urodził się we Lwowie w 1874 roku. Ukończył Gimnazjum Św. Anny w Krakowie. W latach 1891 — 1896 studiował na Uniwersytecie Jagiellońskim matematykę i fizykę, po czym uzupełniał swą wiedzę w zakresie nauk ścisłych w Getyndze i Paryżu. Po zdaniu egzaminu nauczycielskiego i kilkuletniej praktyce w szkołach krakowskich objął stanowisko nauczyciela w Rzeszowie. (1899 — 1903). Tam zorganizował dla uczniów laboratorium z fizyki i chemii oraz urządzał z nimi wędrowniki wakacyjne. Były to wówczas poczynania pionierskie.

Od 1903 do 1909 roku Łopuszański pracował w Drugiej Szkole Realnej w Krakowie. Wyjeżdżał wówczas dwukrotnie do Wiednia, Szwajcarii, Francji i Anglii, aby badać szkolnictwo tych krajów. Po powrocie zachęcił grupę członków Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych do opracowania reformy galicyjskich szkół średnich ogólnokształcących. Wynik tej zbiorowej pracy wyszedł drukiem w postaci książki wydanej nakładem „Muzeum” pt.: „Nasza szkoła średnia, krytyka jej podstaw i konieczność reformy (1906). Rada Szkolna Krajowa jednak na reformę się nie zdecydowała.

Chcąc zapoznać się ze szkolnictwem elementarnym, Łopuszański przyjął w 1909 roku stanowisko inspektora szkolnego m. Krakowa. Od 1911 do 1914 roku kierował prokocimskim¹ oddziałem założonego w Królestwie przez Jana Gralewskiego, Witolda Czartoryskiego i Kazimierza Luśtawskiego Polskiego Ogniska Wychowawczego Wiejskiego.

W tym samym czasie z ramienia Towarzystwa Szkoły Ludowej organizował i popierał polskie szkoły ludowe na zagrożonym przez niemiecką Słasku Cieszyńskim.

¹ Prokocim — wieś pod Krakowem.

W czasie pierwszej wojny światowej został inspektorem szkolnym w Lublinie. Zaprowadził w mieście i powiecie obowiązek szkolny i podniósł stopień organizacyjny szkół elementarnych.

Gdy w Warszawie począł się organizować Departament WR i OP, Łopuszański został w nim naczelnym inspektorem szkolnictwa powszechnego, a w lutym 1918 roku szefem sekcji szkolnictwa średniego. Gdy zaś powstało Ministerstwo WR i OP, był w nim w latach 1919 — 1927 ministrem i wiceministrem. Po zamachu majowym został przez „sanację” w brutalny sposób usunięty z Ministerstwa. Od początku 1928 roku objął stanowisko dyrektora Gimnazjum w Rydzynie, zorganizował je i prowadził do wybuchu drugiej wojny światowej. Rydzyna w wyniku wypadków wojennych uległa zupełnemu zniszczeniu.

W ostatnim dziesięciu lat swego pracowitego życia Łopuszański czynił starania, aby podnieść z gruzów ostatnie swoje umiłowane dzieło, ale bez skutku. W tym czasie pisał dużo prac pedagogicznych.

Zmarł na Śląsku w Chorzowie w 1955 roku. Pochowany w Rydzynie.

2. Fragment z rękopisu bez tytułu

(1940 — 1945)

Wychowanie przez dziedziny życia w szkole średniej

Organizowane przez szkołę życie jej uczniów winno składać się z kilku odrębnych dziedzin. Jedną z nich ma być nauka obowiązkowych dla ogółu uczniów przedmiotów umysłowych, pozostałe zaś dziedziny winny być szkolnymi odpowiednikami wielkich i ważnych dziedzin życia dojrzałego społeczeństwa. Powstaje oczywiście zagadnienie doboru tych dziedzin. Poniżej podajemy warunki, którym winien on czynić zadość.

a. Każda z wybranych dziedzin winna dać się przystosować do możliwości szkoły.

b. Każda z wybranych dziedzin powinna bardzo żywo interesować młodzież.

c. Przeżywanie ich zespołu winno rozwijać w młodzieży wszystkie wartości konieczne ludziom wykształconym.

d. Udział młodzieży w każdej z wybranych dziedzin winien być możliwie czynny i samodzielny.

e. Przeżywanie zespołu wybranych dziedzin winno zaznajomić młodzież praktycznie ze szczególnie ważnymi dla ogółu dziedzinami życia.

f. Intensywne przeżywanie przez cały okres szkoły zespołu wybranych dziedzin winno wprowadzić młodzież na stałe na drogę wartościowego życia.

Wydawałoby się, że będziemy mieli przed sobą wiele różnych możliwości. W rzeczywistości jednak ograniczone możliwości szkoły określają ów zespół prawie zupełnie jednoznacznie. Składać się nań muszą następujące dziedziny:

- a. Ćwiczenia cielesne.
- b. Praca ręczna.
- c. Prace indywidualne nad przedmiotami naukowymi, nie wchodzące w zakres obowiązkowej nauki.
- d. Praca społeczna.
- e. Zorganizowane życie. Nazwą tą obejmujemy życie młodzieży szkoły średniej w różnych organizacjach.

Szkoła średnia, na której ciąży olbrzymia odpowiedzialność za wychowanie młodzieży na miarę wymogów przeżywanego okresu dziejowego, ma jeden tylko sposób sprostania jej: musi sprawić, by jej uczniowie okres swego w niej pobytu przeżyli dobrze, to znaczy, by przeżyli go życiem zdrowym, czystym i prawym, bujnym i radosnym, bogatym różnorodnością przeżyć, ich siłą i głębią, wypełnionym poważną pracą, prześwieconym żywymi zainteresowaniami i dążeniami ideowymi.

ZJAZD NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO W WARSZAWIE

W Sejmie Ustawodawczym Rzeczypospolitej Polskiej rozpoczną się niebawem debaty nad ustrojem wychowania narodowego. Sejm uchwali zasadnicze ustawy szkolne, które będą obowiązywały w całym państwie polskim. W sprawie tak doniosłej musi oczywiście nauczycielstwo współpracować i przyczynić się w jak najszerszej mierze do budowy szkoły polskiej. Przez szereg lat przygotowywało nauczycielstwo materiały dotyczące ustroju edukacji w Polsce i na licznych zebraniach i zjazdach skryształizowało swoje poglądy na szkolnictwo w szeregu postulatów obejmujących poszczególne dziedziny wychowania publicznego. Celem zapoznania szerokich sfer społeczeństwa z tymi postulatami odbył się w Warszawie w kwietniu br. czterodniowy Zjazd Nauczycielstwa Polskiego urządzony przez Związek Polskich Towarzystw Nauczycielskich. Obradom przewodniczył prezes Towarzystwa prof. Jan Kasprowicz. Do prezydium weszli z ramienia Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. pp.: St. Nowak i K. Klimek, z ramienia TNSW. prof. P. Sosnowski. Organizacją Zjazdu zajmowało się Biuro szkolnictwa polskiego z p. drem K. Dawidowskim na czele. Na sekretarza generalnego powołano p. St. Kopczewskiego z Warszawy. Obrady plenarne toczyły się w sali Filharmonii, sekcyjne zaś w salach Uniwersytetu.

Po przemówieniach prezesa Związku prof. Kasprowicza, p. ministra oświaty Łukasiewicza, posła E. Rudzińskiego w imieniu Komisji Oświatowej Sejmu i p. Balińskiego w imieniu Rady Miasta Warszawy wygłosił insp. kraj. ks. Jan Gralewski referat „O zadaniach i godności stanu nau-

czycielskiego". Pierwszy dzień obrad plenarnych wypełniły ponadto referaty p. Wł. Radwana, naczelnika Wydziału Seminariów, „o ustroju władz szkolnych i organów samorządu szkolnego” oraz X. Gralewskiego „o rodzajach i stopniach szkół i ich wzajemnym ustosunkowaniu”, po czym nastąpiło ukonstytuowanie się poszczególnych sekcji.

Obradowało ogółem 10 sekcji, a mianowicie: 1) Sekcja ustroju szkolnictwa, 2) wychowania pozaszkolnego, 3) oświaty pozaszkolnej, 4) szkoły powszechnej, 5) szkoły średniej, 6) szkół zawodowych, 7) seminariów nauczycielskich, 8) kształcenia nauczycieli szkół średnich, 9) higieny szkolnej i wychowania fizycznego, 10) pragmatyki nauczycielskiej. Dla poszczególnych sekcji przygotowano tezy do dyskusji, ogłoszone w biuletynie Zjazdu, którego wyszło pięć numerów pt. „Zjazd nauczycielski”.

Po skończeniu obrad sekcyjnych odbyło się II posiedzenie plenarne, na którym nastąpiło głosowanie nad rezolucjami przygotowanymi przez poszczególne sekcje.

W sprawie ustroju szkolnictwa powziął Zjazd następujące uchwały:

1. Obowiązek uczęszczania do szkoły powszechnej zaczyna się przymusowo po ukończeniu 7 roku życia dziecka, jednakże fizycznie i umysłowo lepiej rozwinięta młodzież może być przyjęta już po ukończeniu sześciu lat życia.

2. Szkoła powszechna ma być siedmioletnia, jednolita.

3. Najniżej zorganizowaną szkołą może być szkoła o dwu oddziałach i dwu siłach nauczycielskich.

4. Zjazd przeciwstawia się tworzeniu szkół wydziałowych według projektu ministerialnego.

5. Uwzględniając życzenia nauczycielstwa śląskiego, Zjazd uchwała utrzymanie na Śląsku szkół wydziałowych, ale tylko czasowo, w przejściowym stanie budowy szkolnictwa polskiego.

6. Zjazd wyraża życzenie, aby cała akcja przebudowy i budowy szkolnictwa polskiego dokonana była najdalej w ciągu 20 lat.

7. Do średniej szkoły zawodowej może być przyjęta młodzież po ukończeniu pełnej 7-letniej szkoły powszechnej.

W sprawie wychowania pozaszkolnego uchwalono:

1. Państwo powinno roztoczyć opiekę nad dziećmi od ich najmłodszych lat za pośrednictwem odpowiednich instytucji wychowawczych, które muszą być powszechnie dostępne.

2. Ze względu na specjalne, ważne zadania ochrony należy ją oddzielić od szkoły i nadać charakter instytucji wyłącznie wychowawczej.

3. Państwo powinno roztoczyć nadzór nad wszystkimi ochronami, wydać przepisy obowiązujące przy otwieraniu ochron, udzielać pozwoleń na otwieranie ochron tylko tym, którzy podporządkują się wymaganym przepisom. Kierowniczkami ochron mogą być tylko osoby fachowo przygotowane. Uposażenie kierowniczek ochron ma być stałe i dostateczne.

4. Państwo powinno w czasie możliwie najkrótszym założyć i utrzymywać ochronki w większych środowiskach, które byłyby wzorem i zachętą dla okolicznych ochron.

5. Należy dążyć do tego, aby w Ministerstwie WRiOP powstał fundusz zapomogowy ochron, z którego będą wydawane zasiłki ochronom prywatnym, potrzebującym pomocy materialnej i zasługującym na nie.

6. Ministerstwo WRiOP powinno podjąć wydawnictwo pisma, które dostarczałoby materiał i wskazówki kierowniczkom ochron, urządzać konkursy na pomoce naukowe, prace z metodyki i literatury dziecięcej oraz ułatwiać zwiedzanie wzorowych instytucji zagranicznych.

7. Państwo powinno przystąpić jak najszybciej do tworzenia kursów ochroniarskich i kursów dla piastunek żłobka.

8. Celem ułatwienia wychowania przedszkolnego miasta powinny zakładać na gruntach własnych lub wynajętych zagonki i place zabaw dla dzieci.

W sprawie szkoły powszechnej uchwalono następujące wnioski:

1. Zjazd żąda szkoły powszechnej dla całej Rzeczypospolitej.

2. Podręczniki szkolne nie powinny być zmonopolizowane i obliczone na zysk, grona nauczycielskie zaś powinny być dopuszczone do zadecydowania o wyborze aprobowanych przez władze podręczników. Materiał do podręczników winien być zebrany drogą konkursów.

3. Ustrój i organizacja szkolnictwa powinny być:

- a) zgodne z właściwościami psychicznymi narodu i potrzebami poszczególnych części geograficzno-gospodarczych;
- b) oparte na jednolitych podstawach organizacyjnych w całym państwie;
- c) znajdować się pod kierownictwem organów państwowych i społecznych, przy czym
- d) pierwiastek narodowy i religijny mieć winien należne sobie miejsce...
Zwierzchności wyznaniowe kontrolują jedynie zgodność metod nauczania religii, jako przedmiotu nauczania z zasadami wiary odpowiedniego wyznania.

W sprawie oświaty pozaszkolnej uchwalono następujące wnioski:

1. Praca oświatowa pozaszkolna wśród młodzieży i dorosłych stanowi jeden z najważniejszych działań wychowania narodowego i nie może być traktowana jak pomocnicza działalność filantropijna. Dlatego należy wszelkimi środkami dążyć do utworzenia zastępu działaczy kulturalnych z wysokim wykształceniem ogólnym i fachowym oraz specjalnym wyszkoleniu metodycznym i technicznym.

2. Wszystkie powołane czynniki powinny przez kursy, wystawy, ankiety i poradnie ułatwiać wyszkolenie działaczy kulturalnych i przyczyniać się do podniesienia godności tej pracy.

3. Podłożem ideowym niezmiernie doniosłej pracy nad zwalczaniem analfabetyzmu i nad podniesieniem kulturalnym i obywatelskim mas ludowych winno być: a) poczucie głębokiej łączności z ludźmi, dokładna,

ze współzycia wynikająca, znajomość potrzeb najszerszych warstw ludowych; b) zrozumienie i solidaryzowanie się z dążeniami najniższych warstw ludowych do politycznego i społecznego wyzwolenia. Praca ta nie może służyć celom jakiegokolwiek partii politycznej ani im się podporządkowywać.

4. Zjazd uznaje potrzebę systematycznie i na wysoką skalę zakrojonej akcji, mającej na celu zwalczanie analfabetyzmu i szerzenie wiedzy elementarnej.

5. Oświata pozaszkolna winna zarówno co do inicjatywy, jak i co do pracy wykonawczej opierać się na samopomocy społecznej. Pomoc zaś ta i rządu zarówno moralna, jak i materialna winna być skierowana do tych wypadków, gdzie już w założeniu samym ingerencja miejscowych samorządów i zrzeszeń społecznych nie wystarcza, a również tam, gdzie społeczeństwo mimo wysiłków nie może podołać potrzebom.

6. Zjazd prosi Komisję Oświatową Sejmu do przygotowania ustawodawstwa bibliotecznego, umożliwiającego szerszą akcję zakładania bibliotek powszechnych, oraz ustawy o instruktorach prac kulturalnych.

7. Zjazd wypowiada przekonanie, że Wydział Oświaty Pozaszkolnej Ministerstwa WRiOP winien: a) centralizować wyniki prac wszelkich organizacji kulturalnych w Muzeum Oświatowym i popularyzować je w wydawnictwach sprawozdawczych i dorocznych wystawach; b) dopomagać pracom społecznym do wzniesienia się na wyższy stopień techniki.

8. Zjazd sprzeciwia się projektowi oddania pracy oświatowej pozaszkolnej pod kontrolę inspektorów szkolnych. Pożądane natomiast byłoby ustanowienie fachowych instruktorów oświatowych, występujących jako doradcy.

Przyjęto następujące wnioski sekcji piątej szkół średnich:

1. Celem szkoły średniej jest rozwijanie fizycznych i duchowych sił młodzieży. Wszelkie inne cele, jak przygotowanie do studiów wyższych lub praktycznego życia, nie mogą być decydujące dla ustroju, programów i metod szkoły średniej; mogą o tyle tylko być przez nią podejmowane, o ile nie utrudniają osiągnięcia głównego celu.

2. Główną wadą obecnej szkoły średniej jest zbytne rozdrobnienie jej naukowego programu, które sprawia, że młodzież uczy się równocześnie wielkiej liczby przedmiotów, wyposażonych szczupłą ilością lekcji tygodniowych. Następstwem tego stanu jest szkodliwy pośpiech w nauczaniu, który: A) uniemożliwia samodzielną pracę ucznia i wytwarza powierzchowność i werbalizm; B) powoduje przeciążenie młodzieży. Podstawą wszelkiej reformy szkoły średniej musi być zatem uproszczenie programu naukowego przez umniejszenie ilości równocześnie uczonych przedmiotów; umożliwi to skupienie myśli ucznia i uczyni jego pracę gruntowniejszą; pozwoli na zastosowanie metod pracy samodzielnej, która zastąpi panujący dotychczas werbalizm; wreszcie zmniejszy przeciążenie uczniów.

3. Należy w każdej szkole wybrać pewną grupę przedmiotów pokrewnych i wyposażać ją nieco lepiej od innych, by mogła stać się istotnie warsztatem jak najbardziej samodzielnej pracy uczniów. Taka grupa przedmiotów pokrewnych będzie stanowiła podstawę wychowawczą.

4. Zjazd uznaje, że powinno istnieć kilka typów szkoły średniej, wyposażonych w odmienne podstawy wychowawcze. Nie uprzedzając przyszłego rozwoju szkolnictwa, należy w budowie szkoły średniej uwzględnić na razie pięć typów: matematyczno-przyrodniczy, humanistyczny bez łaciny i bez greki, humanistyczny z łaciną bez greki, humanistyczny z łaciną i greką oraz neofilologiczny (dwa języki obce nowożytnie obowiązujące).

5. Wszystkie typy szkół średnich powinny być równouprawnione, to jest dawać swoim absolwentom prawo wstępu do wszystkich uczelni wyższych bez żadnych egzaminów dodatkowych.

6. W każdej szkole średniej typu 1—4 obowiązuje ucznia jeden język obcy nowożytny; drugi język obcy może być wykładany jako nadobowiązkowy.

Sekcja seminariów nauczycielskich przedstawiła następujące wnioski:

1. Przygotowanie nauczycieli szkół powszechnych powinno obejmować: a) okres kształcenia ogólnego w zakresie programu szkoły średniej ogólnokształcącej i b) okres kształcenia zawodowego w szkole pedagogicznej, co najmniej dwuletniego, o charakterze szkoły wyższej zawodowej.

2. Szkoła ogólnokształcąca może być połączona z dwuletnią szkołą pedagogiczną.

3. Program nauki w szkole pedagogicznej powinien obejmować część teoretyczną i praktyczną.

4. W okresie przejściowym czas kształcenia nauczycieli szkół powszechnych może trwać 6 lat po ukończeniu pełnej szkoły powszechnej siedmioletniej. Cztery lata obejmuje kształcenie ogólne na poziomie szkół średnich ogólnokształcących, a dwa lata kształcenie zawodowe.

5. W seminariach powinni uczyć nauczyciele z pełnym wykształceniem uniwersyteckim, którzy winni wykazać się praktyczną znajomością szkoły powszechnej.

6. W okresie przejściowym należy tworzyć jedno- i dwuletnie kursy pedagogiczne, które zostaną zwinięte, kiedy minie czas najpilniejszego zapotrzebowania sił nauczycielskich. Wychowawcy tych kursów winni przez szereg lat być powoływani na kursy wakacyjne, aż do czasu złożenia przez nich specjalnego egzaminu kwalifikacyjnego.

7. Na kursy doksztalające dwuletnie mogą być przyjmowani kandydaci z ukończoną klasą 6 szkoły średniej, na kursy jednoroczne — z klasą 7 co najmniej.

8. Zjazd uznaje potrzebę kształcenia kierowników kursów pedagogicznych spośród nauczycielstwa szkół średnich w instytucie pedagogicznym.

9. Wychowañcom seminariów nauczycielskich powinno przysługiwać prawo zapisywania się na wydział filozoficzny uniwersytetu w charakterze uczniów zwyczajnych.

10. Zjazd uznaje za potrzebne istnienie przy szkołach pedagogicznych 7-klasowej szkoły próbnej.

11. Zjazd uznaje, że powinny być upaństwowione lub przynajmniej wydatnie subwencjonowane seminaria prywatne, ponieważ szkoła powszechna jest szkołą przymusową, którą ukończyć musi każdy obywatel, a więc i dostarczenie dla niej nauczycieli jest obowiązkiem państwa.

12. W prywatnych seminariach mogą być kierownikami tylko osoby odpowiednio wykwalifikowane.

13. Seminaria nauczycielskie, jako szkoły ogólnokształcące, nie powinny mieć w planie nauk przedmiotów czysto zawodowych, jak pszczelnictwo, ogrodnictwo itd. Dla podniesienia pszczelnictwa, ogrodnictwa itd. winny być tworzone po powiatach szkoły rolnicze, ogrodnicze itp. oraz odpowiednie kursy wakacyjne dla nauczycieli szkół powszechnych.

14. Seminaria winny być zakładane w różnych punktach kraju i w okolicach podmiejskich w sąsiedztwie dużych miast.

15. Zjazd uznaje za wskazane, by seminaria posiadały charakter wybitnie narodowy, seminaria utrakwistyczne istnieć nie powinny.

16. Zjazd wyraża przekonanie, że nauczycielom szkół powszechnych pracującym na wsiach i małych miastach należy co kilka lat umożliwić, o ile sobie życzą, pełnienie obowiązków nauczycielskich przez jeden rok w którymś z większych miast, nauczycielom zaś szkół miejskich pełnienie obowiązków nauczycielskich na wsi. Ponadto co kilka lat winny być urządzone kilkudniowe kursy dla nauczycieli szkół wiejskich w celu zapoznania ich z nowymi prądami naukowymi.

W sprawie kształcenia nauczycieli szkół średnich uchwalono:

1. Instytuty pedagogiczne powinny być tworzone przy uniwersytetach i wykłady w nich powierzane odpowiednim siłom profesorskim, a to w celu utrzymania w nich poziomu i atmosfery szkół wyższych. Instytuty takie winny powstać przy każdym uniwersytecie polskim. O ile instytut pedagogiczny powstaje niezależnie od Wszechnicy, jak to ma miejsce w Warszawie, to powinien tworzyć katedry etatowe dla poszczególnych przedmiotów i mieć wybieralnych dyrektorów i wicedyrektorów, jak to jest w wyższych uczelniach.

2. Zjazd uznaje za rzecz nie cierpiącą zwłoki, by instytut pedagogiczny jako wymagający ze względu na swoje specjalne zadania prócz sal wykładowych również odpowiednich urządzeń i pracowni, otrzymał dla siebie specjalny, odpowiedni gmach. Zjazd upoważnia Prezydium do wysyłania delegatów do Komisji Oświatowej Sejmu oraz do Ministerstwa WRiOP celem przyspieszenia koniecznej decyzji.

3. Do rozbudzenia potrzeby wychowania fizycznego i estetycznego należy utworzyć w instytucie pedagogicznym w Warszawie stanowiska:

- a) lekarza instytutu pedagogicznego (kierownika wychowania fizycznego),
- b) kierownika artystycznego instytutu.

4. Ze względu na potrzebę rozszerzenia i pogłębienia wykształcenia nauczycieli i nauczycielek czynnych szkół średnich instytuty pedagogiczne powinny organizować dla nich tak kursy pedagogiczne, jak i naukowe (te ostatnie przy udziale uniwersytetu), aby mogli po zdaniu odpowiednich egzaminów zdobyć pełne dyplomy nauczycielskie.

5. Instytuty pedagogiczne powinny organizować nowe i roztoczyć opiekę nad istniejącymi prowincjonalnymi kursami dokształcającymi nauczycieli czynnych, nadto współdziałać w zakładaniu poważnych bibliotek naukowych i pedagogicznych.

6. Zjazd uchwała zwrócić się do Ministerstwa WRiOP z prośbą o utworzenie stypendiów, umożliwiających nauczycielom czynnym szkół średnich wstępować do instytutów pedagogicznych lub też dopełnienie swego wykształcenia pedagogicznego w inny sposób, oraz ułatwienie nauczycielom z prowincji czasowego pobytu w większych miastach celem korzystania z pomocy naukowych, związanych z większymi środowiskami.

7. Zjazd uznaje za palącą potrzebę podejmowanie przez instytuty pedagogiczne odpowiednich wydawnictw periodycznych, dostępnych dla najszerszych kół nauczycielskich, które by stale i systematycznie informowały nauczycieli szkół średnich o bieżącym stanie wiedzy i niosły im pomoc w praktycznym wykonywaniu trudności technicznych, związanych nierozłącznie z prowadzeniem przedmiotów zwłaszcza przyrodniczych w naszych, tak ubogich w pomoce naukowe, szkołach.

8. Zjazd uznaje za konieczne w myśl uchwały zjazdu delegatów rad pedagogicznych państwowych i upaństwowionych szkół średnich i seminariów nauczycielskich domagać się od Ministerstwa WRiOP mianowania obok wizytatorów ogólnych także instruktorów fachowych w charakterze wizytatorów.

Wyczerpujące sprawozdanie z posiedzeń plenarnych i sekcyjnych Sejmu Nauczycielskiego w Warszawie ukaże się niebawem drukiem w osobnej publikacji, poświęconej Zjazdowi. Po skończeniu obrad wyrażono życzenie, aby następny zjazd nauczycielski odbył się w Poznaniu.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

JOZEF OLSZAŃSKI
LUBLIN

BADANIA WSTĘPNE NAD WYKORZYSTANIEM LEKTURY PEDAGOGICZNEJ W PRACY WYKŁADOWCÓW SN

Wśród kilku istniejących możliwości praktycznego przygotowania kandydatów na nauczycieli do samokształcenia — wprowadzenie do SN takiej organizacji, która studiowanie lektury czyniłaby punktem wyjścia wielu zajęć ze studentami — wydaje się być rozwiązaniem najtrafniejszym.

Dzięki inicjatywie dra J. Kozłowskiego i dra T. Malinowskiego z Instytutu Pedagogiki oraz życzliwości Dyrekcji Studium postanowiliśmy w SN nr 1 w Lublinie przyjrzeć się bliżej istniejącym możliwościom wykorzystania lektury w pracy wykładowcy przedmiotów pedagogicznych. Wstępny etap przeprowadzonych przez nas w tym zakresie obserwacji (ograniczony w tej chwili wyłącznie do badań rozpoznawczych) jest przedmiotem niniejszego podsumowania.

Rejestrem projektowanych zadań badawczych objęliśmy w głównej mierze dwie ważne dla wstępnego rozpoznania kwestie:

- 1) określenia wpływu opracowania lektury na poziom uzyskiwanych wyników nauczania z przedmiotów pedagogicznych;
- 2) bliższego poznania trudności, z jakimi spotyka się młodzież SN w zakresie czytelności lektury pedagogicznej, oraz na tle tego rozpoznania określenia sposobów i możliwości ich przewyżczania.

1. Organizacja badań

Wstępnemu rozpoznaniu dwu wyżej wyłonionych zagadnień poświęciliśmy cały pierwszy semestr pracy. Zakresem obserwacji objęliśmy wyłącznie metodykę nauczania początkowego. Prace organizacyjne przygotowane przez wykładowców dotyczyły:

- 1) kolektywnego ustalenia 48 zagadnień kumulujących podstawowe treści programu nauczania metodyki na pierwszym semestrze SN;
- 2) z tej liczby wytypowanie 21 zagadnień do samodzielnego opracowania w oparciu o przydzieloną lekturę;
- 3) dobranie do powyższych zagadnień odpowiedniej lektury pedagogicznej na łączną liczbę 186 stron z 7 bibliograficznych pozycji;
- 4) dostarczenie studentom pełnego rejestru 48 zagadnień wraz ze spisem (do 24 zagadnień) wystronowanej lektury oraz podanie zapowiedzi o terminie mającego się odbyć sprawdzianu.

W ten sposób jedynie do połowy zagadnień, objętych programem nauczania metodyki, została podana lektura. Druga połowa zagadnień pozostała do opracowania na podstawie wiadomości wyniesionych z wykładów. Ustawiając w ten sposób plan naszej obserwacji chodziło nam o porównanie stopnia opanowania materiału przy-

swajanego w pracy studenta nad lekturą¹ (recepja lektury) ze stopniem opanowania materiału przyswajanego za pośrednictwem wykładu² (recepja wykładu). Materiał do takiego porównania postanowiliśmy zgromadzić za pomocą zorganizowanego egzaminu.

W przerwie międzysemestralnej (w drugiej połowie stycznia) odbył się taki egzamin. Przystąpili do niego wszyscy studenci pięciu roczników pierwszego semestru SN. Równolegle do odbywającego się sprawdzianu — z każdym ze studentów został przeprowadzony indywidualny wywiad według skategoryzowanego z góry kwestionariusza.

W czasie egzaminu student zobowiązany był do odpowiedzi wyłącznie na dwa zagadnienia. Zagadnienie pierwsze wybierał sam z listy, na której znajdowało się 12 zagadnień zaleconych do opracowania na podstawie lektury („dowolny wybór”) i 12 zaleconych do opracowania na podstawie wykładu. Zagadnienie drugie wybierane było przez losowanie („losowy wybór”). Układ zagadnień rozmieszczonych na kartkach do losowania był taki sam jak w poprzednim wypadku.

Komisja egzaminacyjna składała się z trzech osób: z dwu członków — wykładowców i jednego członka — asystenta. Przebieg egzaminu został ujednolicony oddzielną instrukcją oraz zostały ustalone wspólne kryteria ocen.

2. Zagadnienie atrakcyjności treści lektury

Zorganizowany sprawdzian dostarczył nam 466 szczegółowych odpowiedzi, obrazujących poziom opanowania materiału przez studentów z metodyki nauczania początkowego. W wymienionej liczbie jedynie 10 odpowiedzi zostało uznanych za „nieдостateczne” (2,6%), a 456 otrzymało oceny pozytywne (97,4%).

Zasygnalizowane dane stwierdzają, że studenci do egzaminu przygotowali się dobrze, niemniej ważne jest również to, jaki wpływ wywarła na taki stan rzeczy opracowana lektura. Częściowej odpowiedzi w tym względzie dostarcza następujące zestawienie:

Oto z listy 24 zagadnień „dowolnego wyboru”, zawierających 12 zagadnień wymagających znajomości treści lektury i tyluż zagadnień wymagających znajomości treści wykładów, wyboru tych pierwszych dokonano aż 197 razy (84,5%), a jedynie

¹ J. Pieter w pracy pt.: *Recepja treści lektury*, opublikowanej we: *Fragmentach psychologii* — Katowice 1958. Wyd. „Śląsk” s. 181—233 stwierdza, że problemy recepcji lektury dotychczas nie były badane i nie zostały przez nikogo opracowane (s. 187). Posługując się terminem „recepja” w naszym wypadku mam na myśli jedynie opanowanie treści lektury rozpatrywane z pozycji zapowiedzianych rygorów egzaminacyjnych. Bez postawienia owych rygorów najprawdopodobniej lektura nie byłaby przez studentów opanowana w tym samym stopniu, w jakim występuje w naszych badaniach. Zagadnienia wpływu organizowanych egzaminów na wyniki nauczania pedagogiki omawia I. A. Fursenko w artykule — *Iz opyta prepodawania kursa pedagogiki* — zamieszczonym w nrze 9 *Sowietskiej Piedadogiki* z 1966 r. s. 92—97.

² Problemy recepcji wykładu były w ostatnich latach przedmiotem wielu rozważań, a między innymi na łamach *Zycia Szkoły Wyższej* nr 7 z 1953 r. artykuł K. Rychterówny — *Problem kultury żywego słowa w nauczaniu szkolnym i w ramach studiów pedagogicznych*; nr 6 z 1956 r. — artykuł W. Pogorzelskiego: *Wykład kursowy a podręcznik*; nr 7/8 z 1956 r. — artykuł W. Okonia: *O charakterze wykładu uniwersyteckiego*; na łamach czasopisma *Zycie Nauki* nr 7/8 z 1952 r. — artykuł Z. Czernego: *Zagadnienie wykładu uniwersyteckiego wobec reformy ustroju i programów polskich szkół wyższych*, oraz tamże — artykuł B. Ziobickiego: *Wykład szkoła myślenia naukowego*, na łamach czasopisma *Studia Pedagogiczne* tom II z 1955 r. — artykuł W. Szewczuka: *Recepja wykładu uniwersyteckiego*, oraz tom XI z 1964 r. — artykuł F. Muchy: *Wpływ aktywności i samodzielności myślowej uczniów na recepcję wykładu*. Nie brak również na ten temat artykułów w czasopismach zagranicznych.

w 36 wypadkach (15,5%) wystąpił wybór przeciwny. Zachodzące w tym wypadku stosunki pomiędzy częstotliwością wyboru każdej z dwu przeciwstawnych grup mają się tak do siebie, jak liczby 196 : 36. Oznacza to, że atrakcyjność zagadnień wymagających znajomości treści lektury była w tym wypadku około 5,5 raza większa od atrakcyjności zagadnień wymagających znajomości treści wykładów.

Stan taki — jak się wydaje — poza wspomnianym stopniem atrakcyjności, świadczy również i o wyższej recepcji treści pochodzących z lektury, o lepszym ich rozumieniu i większej ich trwałości. Uzyskane w tym wypadku oceny ze znajomości pierwszej grupy zagadnień wynoszą w naszym sprawdzianie w średnich — 4,8 noty, a w grupie przeciwnej — tylko 3,4 noty. Tak więc jakość relacji opartych na znajomości treści lektury była wyższa od relacji opartych na znajomości treści wykładów średnio o 1,4 noty.

Niemal identycznie wygląda sprawa, jeśli porównamy uzyskane przez studentów oceny z zagadnień wybranych przez losowanie. Na 228 losowań — na zagadnienia wymagające znajomości lektury — padło 131 losów, a na zagadnienia wymagające znajomości treści wykładów — 97. Uzyskane wyniki w grupie pierwszej zagadnień wynoszą: bdb — 49, db — 68, dst — 13, ndst — 1, a w grupie drugiej: bdb — 7, db — 11, dst — 70, ndst — 9. Porównawcze zestawienie średnich dla grupy pierwszej daje na jednego studenta 4,3 noty, dla grupy drugiej — ledwie 3,0 noty. Przewaga i w tym wypadku recepcji treści lektury jest wyższa od recepcji wykładu o 1,3 noty.

Łączne zestawienie wszystkich omówionych powyżej danych naprowadza nas na uogólnienie, które w przygotowaniu się studentów do egzaminu przyznaje zdecydowaną wyższość uczeniu się za pośrednictwem wykorzystywania treści lektury nad uczeniem się za pośrednictwem wykorzystywania treści wykładów. Ogólny wynik naszego sprawdzianu dla wszystkich zagadnień wymagających znajomości lektury tak z dowolnego wyboru, jak z losu wynosi średnio 4,5 noty (4,8 — z wyboru i 4,3 — z losu), gdy natomiast dla zagadnień wymagających znajomości wykładu — 3,2 noty (3,4 — z wyboru i 3,0 — z losu).

Dzięki tak wysokiej wartości recepcyjnej treści lektury ogólny wynik naszego sprawdzianu ze wszystkich zagadnień w średniej dla obu grup treści wynosi 3,8 noty, co równa się niemal ocenie „dobry”. W tym wypadku na 466 szczegółowych ocen uzyskaliśmy: ocen „bardzo dobry” — 165 (35,5%), ocen „dobry” — 177 (38,0%), ocen „dostateczny” — 111 (23,9%) oraz ocen „niedostateczny” — 10 (2,6%).

Przytoczone dane wskazują na ściśle współzależności zachodzące pomiędzy stopniem atrakcyjności treści lektury a uzyskiwanymi ocenami sprawdzianu. Jeżeli atrakcyjność treści lektury (objawiająca się w naszym przykładzie częstotliwością wyboru zagadnień) jest 5,5 raza większa od atrakcyjności treści wykładu — to obserwowany wzrost ocen sprawdzianu, w średnich o 1,4 bądź 1,3 noty (na każdego studenta), stanowi istotną wartość takiego sposobu uczenia się. W tym wypadku „atrakcyjność” staje się jednym z elementów parametru uczenia się w ogóle i da się wyrazić w formie funkcjonalnych zależności. „Jeżeli atrakcyjność 1 — to recepcja 3,2, jeżeli atrakcyjność 5,5 — to recepcja 4,5” itd.³

3. Wpływ lektury na wyniki sprawdzianu

Zasygnalizowane zagadnienie zależności funkcjonalnej zachodzącej pomiędzy stopniem atrakcyjności danego zabiegu dydaktycznego a rezultatami uczenia się na-

³ Można by w oparciu o powyższe dane pokusić się o wyszukanie ogólnego „wskaźnika atrakcyjności” dla obu omawianych grup dydaktycznych zabiegów. Sprawa ta jednak ze względu na szczupłość pomiarów i konieczność zlokalizowania „atrakcyjności” w parametrze „aktywności” — wypaść musi z zakresu niniejszych rozważań. Sygnalizuję ją jedynie mając na myśli metodę wykreślenia tego typu wskaźników.

suwa pytanie — dlaczego tak się dzieje, że w naszym konkretnym przypadku przygotowanie się studentów do egzaminu z zagadnień wymagających znajomości lektury było znacznie lepsze od ich przygotowania się z zagadnień wymagających znajomości treści wykładów? Co wpłynęło na tak wysokie zainteresowanie się treściami lektury, gdy z drugiej strony wiemy przecież, że studenci wcale się nią nie entuzjasmują?

Znalezienie jakiejś wyczerpującej odpowiedzi na to pytanie wcale nie jest proste. W zorganizowanych przez nas badaniach nie obserwowaliśmy przecież samego procesu. Nie wiemy, jaki był przebieg i jaka konkretna wartość poszczególnych wykładów, jakie stosował wykładowca zabiegi w celu podniesienia recepcji itp. To samo powiedzieć możemy o opracowaniu lektury. Badaliśmy jedynie wyniki końcowe procesów uczenia się przez wykorzystanie wykładu i uczenia się przez wykorzystanie lektury. Wszystkie przeto nasuwające się w tym względzie uwagi należy przyjmować z dużą ostrożnością.

Mimo uczynionego zastrzeżenia można jednak mówić o kilku sprawach, które nie ulegają kwestii. I tak z pewnością każdy student ma większą ufnosć do tekstu drukowanego niż do tekstu własnej (sporządzonej w czasie wykładu) notatki. Z dodatkowego rozeznania wiemy, że około 10% studentów nie prowadzi w ogóle notatek, ponad 50% prowadzi je bardzo pobieżnie, około 25% posiada w notatkach ogromne zaległości, a jedynie nieco więcej niż 15% ma względnie uporządkowaną notatkę, ale nie pozbawioną również tu i ówdzie nawet dość poważnych błędów merytorycznych⁴.

Należy podkreślić, iż studenci zdają sobie sprawę z tych braków, stąd gdy chodzi o uzyskanie dobrych wyników, zainteresowani egzaminem chętniej uciekają się do słowa drukowanego, i to jest pierwsze źródło zainteresowania się lekturą.

Po drugie, pełne zapisanie nawet najlepiej skonstruowanego wykładu jest niemożliwe. Zawsze znajdują się większe bądź mniejsze luki, a ponadto to — co było jasne w toku wykładu i w toku sporządzania notatki — przestaje być jasne w kilka dni po wykładzie, a po upływie kilku miesięcy staje się niekiedy wręcz nie do odcyfrowania. I z tych też między innymi względów wartość takiej notatki w przygotowywaniu się do egzaminu jest bardzo problematyczna⁵.

Inaczej ma się sprawa z tekstem lektury. Istniejące możliwości indywidualnej ekspozycji tekstu pomagają nie tylko do pełniejszego zrozumienia treści, ale również pozwalają powtórzyć go dowolną liczbę razy, aż do stadium zupełnego opanowania. Sporządzana notatka w toku opracowywania lektury bądź skrócony wyciąg wolne są w zasadzie od tych nieścisłości, jakie występują nagminnie w notatkach z wykładu. Korzystanie przeto z tego typu notatek w czasie przygotowywania się do egzaminu daje studentowi znacznie większą gwarancję pełniejszego i bardziej odpowiedzialnego opanowania treści, niż ma to miejsce w wypadku notatki z wykładu. I ten взгляд bez wątplenia zdecydował również o wynikach naszego sprawdzianu⁶.

⁴ Brak umiejętności dobrego prowadzenia notatek z wykładów jest sprawą nagminną nie tylko wśród studentów SN, ale również i wśród studentów uniwersytetów. Porównaj: W. Szewczuk — Recepcja wykładu uniwersyteckiego. *Studia Pedagogiczne* t. II Wrocław 1955 r., s. 291 i następne.

⁵ Powszechnie sądzi się, że słowo żywe ma znaczną przewagę nad słowem pisanym. Inaczej jednak ma się sprawa, gdy chodzi o treści odtwarzane w okresie egzaminacyjnym za pośrednictwem sporządzonych notatek z wykładów i notatek z lektury. Porównaj: J. Pieter — Recepcja treści lektury. *Fragmety psychologii*. Katowice 1958. Wyd. „Śląsk” s. 200, oraz F. Mucha — Wpływ aktywności i samodzielności myślowej uczniów na recepcję wykładu. *Studia Pedagogiczne* t. XI. Wrocław 1964, s. 198.

⁶ Nie oznacza to bynajmniej, że sporządzona notatka z lektury nie może posiadać błędów utrudniających proces opanowania treści. Wchodzić tu może bardzo wiele

Dalszym ważnym elementem jakościowo wyższych osiągnięć studentów w znajomości treści lektury były względy o charakterze psychologicznym. Pomiedzy słuchaniem wykładu a czytaniem lektury, przy jednoczesnym w obu wypadkach sporządzaniu notatki, istnieją kolosalne różnice zaangażowania psychicznego. Stałe czuwanie nad koncentracją uwagi w toku wykładu i stałe tendencje zaniku tej koncentracji, uciekanie ze świadomości pewnych elementów treści w czasie czynności notowania, konieczność dostosowania się do rytmu pracy narzucanego przez wykładowcę, bez liczenia się z indywidualnym rytmem pracy studenta itp. — stwarzają ogromne trudności pełnego i poprawnego odbioru treści wykładu⁷. Wszystkie natomiast zasygnalizowane niedomagania przestają wchodzić w rachubę w zorganizowanej pracy nad tekstem lektury. W tym wypadku poza możliwościami dowolnego kierowania procesami uwagi, regulacją rytmu pracy, spokojnym powracaniem do tekstu po sporządzeniu notatki itp. student ma również możliwości opracowania lektury w świadomie zaplanowanym przez siebie budżecie własnego czasu pracy.

Omówione powyżej względy w dostatecznej mierze oświetlają występującą w naszym sprawdzianie atrakcyjność treści lektury i wyjaśniają obiektywne przyczyny naszych osiągnięć.

Zamykając podsumowanie tej części badań warto podkreślić doniosłość wniosków praktycznych, płynących z tego źródła, a rzutuujących bezpośrednio nie tylko na cząstkowy problem egzaminów szkolnych, lecz przede wszystkim na organizację i całokształt pracy nauczyciela w ogóle.

W tym nowym ujęciu nauczanie przedmiotów pedagogicznych w SN oprzeć się winno w głównej mierze na opracowywaniu przez studentów treści lektury przy jednoczesnym znacznym ograniczeniu dotychczasowej funkcji wykładu.

Takie sformułowanie końcowego wniosku wpływa w wyraźny sposób na ocenę obecnych metod pracy w SN i żąda zwrócenia znacznie baczniejszej uwagi na organizację warunków samodzielnej pracy z książką⁸ oraz na poszukiwanie takich ulepszeń, które problemy kierowania czytelnictwem studentów podnosiłyby do rangi jednej z najbardziej skutecznych metod nauczania przedmiotów pedagogicznych. Uzyskane dane upoważniają nas do zajęcia takiego stanowiska.

Wychodząc z postulatem modyfikacji metod pracy wykładowców przedmiotów pedagogicznych w SN w duchu powyższych wskazań, zwróciliśmy się do studentów o wyrażenie opinii w tej sprawie. Na 228 biorących udział w tym „plebiscycie” aż 46,8% studentów oceniło omówiony typ organizacji nauczania przedmiotów pedagogicznych za „dobry”, a 49% — za sposób „dobry, lecz wymagający od studentów większego nakładu wysiłku”. Jedynie 4,2% studentów zaliczyło go do sposobów „utrudniających studia”.

4. Zainteresowania czytelnice a technika

Materiały będące przedmiotem naszych obecnych rozważań pochodzą w części z indywidualnego wywiadu ze studentami pierwszego rocznika SN, w części zaś z badań dokumentacji czytelnictwa (z notatek studentów, stanu wypożyczeń w bibliotece SN itp.).

przyczyn takich np., jak: trudności wyrażania myśli w piśmie, wadliwe uogólnienia, błędy percepcji wzrokowej, nieprawidłowe skojarzenia, persewercje błędnych skojarzeń itp. Porównaj: J. Pieter. Op. cit. s. 211 i 212.

⁷ Porównaj: F. Mucha. Op. cit. s. 199.

⁸ Porównaj: Stef. Rudniański — *Technologia pracy umysłowej*. Warszawa 1947. Wyd. „Światowid”, s. 125—168, oraz Z. Pietrański — *Sztuka uczenia się*. Warszawa 1961. WP. s. 32—58. Ponadto bardzo wiele cennych uwag w tym względzie znaleźć można w pracy M. Grzegorzewskiej — *Struktura psychiczna czytania wzrokowego i dotykowego*. 1927; w pracy O. Briena — *Silent Reading*. 1926; K. Kotłowskiego — *Jak polepszyć jakość czytania*. *Zycie Szkoły* 1950; K. Wojciechowskiego — *Sztuka czytania*. 1956 i w wielu innych pracach.

Z kilku spraw wynikających z tej części badań na plan pierwszy wysuwa się zagadnienie aktualnego stanu zainteresowań czytelniczych lekturą pedagogiczną. I tak na 228 studentów jedynie 3,5% posiada w tym względzie rozbudowane zainteresowania, 90,2% studentów oscyluje w swych wypowiedziach pomiędzy znaczeniem terminów „trochę lubię lekturę” a „lubię z musu”, a 6,3% wręcz oświadcza, że lektura pedagogiczna jest „nieciekawa i nudna”. Warto, wydaje się, zwrócić uwagę na semantyczną stronę owego wspomnianego oscylowania w wyborze terminów. Odtwarzając w przybliżeniu intencję respondentów należy zaznaczyć, że „trochę lubię” znaczeniowo stoi bliżej określenia „lubię z musu” niż „naprawdę lubię”. Wprawdzie terminów powyższych nie da się utożsamiać, niemniej odcinają się one wyraźnie od terminu „naprawdę lubię”. Nie popełniamy zatem błędu stwierdzając, że dla 96,5% studentów studiowanie lektury pedagogicznej stwarza wiele dodatkowych oporów.

Naszkicowany powyżej stan zainteresowań czytelniczych łączy się jak najmocniej z całym dotychczasowym doświadczeniem studentów. Na pierwszych rocznikach, i to w dodatku w pierwszych miesiącach pobytu w SN, nie może być mowy o jakichkolwiek w tym względzie nawykach. Szkoła średnia, z której wyszli studenci, nie mogła i nie miała możliwości rozwinięcia tego typu zainteresowań. Dotychczasowa styczność z lekturą naukową w ogóle (a w tym, z całą pewnością, z lekturą pedagogiczną w szczególności) mogła być bardzo niewielka bądź żadna. Student przychodząc do SN nie przynosi ze sobą przyzwyczajeń czytelniczych, a tym bardziej — najmniejszego przygotowania w zakresie studiowania lektury specjalistycznej.

Z tych też względów jest rzeczą nader ciekawą, jak studenci radzą sobie z trudnościami czytelniczą lektury pedagogicznej? Z przeprowadzonego przez nas rozpoznania wynika, że 17,7% studentów czytało zaleconą lekturę systematycznie, a 82,3% jedynie stykało się z nią okazjonalnie i dorywczo. Wgląd w bliższe rozumienie owego okazjonalnego zetknięcia się z lekturą (jak wynika z dalszych zeznań wywiadu) należy rozumieć jako:

- 1) wymianę myśli na tematy lektury w specjalnie organizowanych rozmowach koleżeńskich (najczęściej tuż przed terminami egzaminów);
- 2) korzystanie z cudzych streszczeń i notatek.

Ze zgromadzonego przez nas materiału wynika, że 23,7% studentów korzysta z pierwszego źródła, 15,9% — wyłącznie z drugiego, a 42,7% — z pierwszego i drugiego źródła razem. Niewielka jedynie grupa 17,7%, jak wspomniałem poprzednio, pracuje nad lekturą całkowicie samodzielnie. Co oznacza taki stan rzeczy? Czy owe okazjonalne formy zapoznawania się z lekturą noszą charakter kolektywnie zorganizowany w wymienionej grupie 82,3% studentów, czy też może grupa ta w całości zachowuje się biernie, a korzysta jedynie z dorobku pozostałej grupy 17,7% koleżanek i kolegów pracujących samodzielnie? Trudno jest dać na to jednoznaczną odpowiedź.

5. Znajomość lektury „z drugiej ręki”

Uzyskane dalsze dane naszego wywiadu w niczym nie usuwają dotychczasowych wątpliwości, a raczej bardziej je komplikują. I tak np. na pytanie wywiadu dotyczące zakresu opracowywanej lektury 7,5% studentów oświadcza, że przeczytało wszystkie zalecone pozycje, 45,8% — że przeczytało większość pozycji, 45,3% — że przeczytało jedynie niektóre, a 1,5% — że nie czytało wcale. Czy dane powyższe przedstawiają istotny obraz czytelnictwa studentów? Bynajmniej. Wymieniona wysokość wskaźników zapoznania się z treściami lektury nie oznacza wcale, że zapoznanie to przebiegało drogą samodzielnego czytelnictwa. Mogło to być w równej mierze przysłuchiwanie się sprawozdaniom, dyskusji, zapoznanie się wyłącznie z cudzą notatką, udział w tzw. „gieldzie lektury” itp. Jesteśmy skłonni sądzić, że mamy tu raczej do czynienia z procesem zapoznania się z treściami lektury „z drugiej ręki”.

Bardzo ciekawego w tym względzie materiału dostarcza nam analiza notatek z lektury. Ogólny stan na tym odcinku wcale nie jest najgorszy. Nie prowadzi notatek jedynie niewielka grupa 23,7% studentów. Gorzej natomiast wygląda treść samej notatki. W 47,6% występuje wyciąg wybranych myśli, w 20,0% — bardziej bądź mniej szczegółowy plan treści, a w 8,7% — streszczenie. Dalszy wgląd w merytoryczną stronę treści doprowadza nas do odkrycia daleko posuniętego wzajemnego podobieństwa notatek u 140 studentów (na 176 posiadających notatki w ogóle). Częste powtarzanie się tych samych zwrotów, tych samych fragmentów, streszczenia, tych samych uogólnień, uwag, a nawet szyku wyrazów, rozmiaru notatki, jej rozmieszczenia itp. — świadczy o jakimś bardzo złożonym procesie rotacji, przez który przeszła każda notatka. Oznacza to, że około 80% skontrolowanych notatek wykazuje wzajemne, daleko posunięte podobieństwo, co w porównaniu do pełnej zbiorowości 228 studentów stanowi ponad 60% całości badanych.

Formułując inaczej powyższe dane (wypływające z notatek) można powiedzieć, że ponad 60% studentów nie czyta samodzielnie zalecanej lektury, a z jej treściami zapoznaje się jedynie za pośrednictwem różnych form „gieldy studenckiej”. Bardzo zbliżony stan rzeczy obrazują dane pochodzące z wywiadu. Samo przyznanie się 45,3% studentów, że przeczytali tylko niektóre pozycje, jest jednocześnie, w konfrontacji z innymi danymi, przyznaniem się, że nie czytali ich wcale (co oczywiście nie oznacza, że nie zapoznali się z treściami lektury w inny sposób). I taki jest obiektywny w obecnej chwili stan czytelnictwa studentów.

6. Dydaktyczna funkcja „gieldy studenckiej”

Warto przy tej okazji zapytać — czy to źle, czy dobrze, że ponad 60% studentów, nie czytających samodzielnie przydziałów lektury, wykazało w zorganizowanym sprawdzianie zupełnie dobrą znajomość jej treści. Wypada odpowiedzieć, że dobrze. Samo zestawienie uzyskanych ocen świadczy o słuszności takiego sądu. W procesie liczenia się — zawsze tam, gdzie chodzi o opanowanie wiadomości występujących w postaci określonych faktów i uogólnień — ważne jest to, czy student owe wiadomości przyswaja. A jeśli tak, i w dodatku czyni to drogą krótszą i mniej wymagającą wysiłku — to z pozycji teorii organizacji pracy sposób taki należy uznać za usprawnienie. Oczywiście uczyniony powyżej układ w kierunku „gieldy studenckiej” nie zaprzecza konieczności zapoznania się studentów z treściami lektury przez samodzielne jej studiowanie. Wykształcenie określonych nawyków pracy z książką; wytworzenie zainteresowań czytelniczych, rozwinięcie określonych cech woli i charakteru — rzecz zrozumiała nie może pozostać w tym wypadku na uboczu. Wtedy jednak, gdy chodzi o opanowanie określonego quantum wiadomości, stosowane w praktyce studenckiej sposoby warte są dodatkowego rozpatrzenia.

Przyjęcie „gieldy studenckiej” za punkt wyjścia usprawnień organizacyjnych stawia problem opracowywania lektury w całkowicie nowym świetle. Jeśli istnieją wśród studentów bardziej sprawne, a w równej mierze wydajne sposoby zapoznawania się z treściami lektury — to praktyka pedagogiczna powinna je w pełni wykorzystać do realizacji własnych dydaktycznych celów.

Wagę tego zagadnienia widzą sami studenci. Oto grupa 28,9% studentów oświadcza, że wyniesione korzyści z zapoznania się z treściami lektury są bardzo duże, grupa 65,5% — że tylko duże, a jedynie bardzo nieliczna grupa 5,6% sądzi przeciwnie. Albo inny przykład. Dla grupy 7,1% studentów przeczytana lektura stanowi trzon wiadomości (są to najprawdopodobniej ci sami, którzy czytają wszystkie pozycje lektury), dla grupy 53,9% — lektura w znacznej mierze poszerzyła wiadomości, dla grupy 36,9% — stanowi częściowe uzupełnienie wiadomości nabytych na innej drodze, a jedynie dla grupy 2,1% — jest stratą czasu (oczywiście jest to ta sama grupa

ignorantów, występująca w różnym nieco procencie w każdej kategorii naszego wywiadu).

Uogólniając dane tej części naszego rozpoznania należy zaznaczyć, że studenci doceniają w pełni wagę wkładanego wysiłku w opracowanie lektury pedagogicznej. Należy stwierdzić, że dla 97,9% studentów zapoznanie się z treściami lektury zdecydowało o wysokości uzyskanej oceny w naszym sprawdzianie semestralnym. Nawet bez wnikania w technikę, w formy i sposoby pracy studentów już sam fakt zetknięcia się z lekturą przez wyznaczenie rygorów egzaminacyjnych przyniosł nadspodziewanie wysokie rezultaty.

7. Analiza warunków i możliwości rozwoju czytelnictwa w SN

Spróbujmy przyrzeć się jeszcze kilka dodatkowym kwestiom: Zagadnienie czasu przeznaczanego przez studentów na opracowanie limitu przydzielonej lektury jest w tym względzie szczególnie interesujące. Jak wygląda ta sprawa w ich relacji? Przy systematycznym czytaniu — dla grupy 28,9% czas przeznaczony na opracowanie lektury wynosi do 10 minut dziennie, dla grupy 41,9% — od 10 do 20 minut, dla grupy 22,3% — od 20 do 30 minut i dla grupy 6,9% — od 30 do 60 minut. Średnia czasu przypadająca na jednego studenta wynosi około 20 minut dziennie.

Rozważmy to nowe zagadnienie. Czy można ufać relacjom studentów. W indywidualnym ujęciu — z pewnością nie. Tym bardziej, o czym wiemy skądinąd, że ponad 60% studentów opanowywało treści lektury inną drogą niż systematyczne czytanie. Średnia jednak czasu całej zbiorowości przypadająca na jednego studenta wydaje się być zbliżona do prawdy. Tyle najprawdopodobniej czasu musiały poświęcić student, gdyby istotnie czytał systematycznie. Zważamy, że oto cały przydział lektury wynosił łącznie 186 stron, które należało przeczytać w ciągu około 120 dni. Jeśli tak — to na każdy dzień czytania wypadałoby około 1,5 strony tekstu formatu ćwiartki. Należy przyjąć, że zaprawiony czytelnik przy jednoczesnym sporządzaniu notatki — w zależności oczywiście od tekstu — jedną stronę takiego formatu czyta około 5 do 7 minut, oznacza to, że 28,9% studentów znajdowałoby się na poziomie zaprawionego czytelnika, co oczywiście jest mało prawdopodobne. Wypada raczej przyjąć za bliską normy wypowiedź wspomnianych 41,9% studentów czytających tekst owej półtory strony od 10 do 20 minut. Wszystkie pozostałe zeznania w wysokości około 60% (dokładnie 58,1%) uważam, że nie są zgodne z prawdą i pochodzą najprawdopodobniej od tej grupy studentów, która nie organizowała świadomie swego czytelnictwa, a z treściami lektury zapoznawała się za pośrednictwem „gieldy”.

Wnioski płynące z takiego stanu rzeczy wymagają od wykładowców SN specjalnego zajęcia się problemami techniki i organizacji czytelnictwa.

Z jakich źródeł na terenie miasta Lublina czerpią studenci potrzebną im lekturę pedagogiczną? Respondenci wymieniają w tym względzie aż sześć źródeł. I tak z bibliotek SN i ZSN korzysta 85% studentów, z Wojewódzkiej Biblioteki Pedagogicznej — 51%, z biblioteki Łopacińskiego i bibliotek obu uniwersytetów (UMCS i KUL) 24%, a z innych źródeł — 57,3%. Oznacza to, że przeciętnie każdy student korzysta przynajmniej z dwu źródeł.

Dodatkowe dane zebrane od studentów wykazują, że jedynie 18 pozycji bibliograficznych, objętych wykazem lektury, znajduje się w ich prywatnym posiadaniu. Stan taki, przymierzając go do ogólnej liczby 228 badanych, wskazuje, że jedna książka z własnych zbiorów przypada na 13 studentów, a w przeliczeniu na możliwości wykorzystania tego typu źródła (przy 7 wymaganych pozycjach) zamyka się zaledwie zaspokojeniem potrzeb w wysokości 1,13%. Licząc się z niewielkim prawdopodobieństwem wypożyczenia pozycji od znajomych, oznacza to, że 56,17% studentów korzysta z pozycji z „z drugiej ręki”, najprawdopodobniej przez ich wzajemną

wymianę bądź wykorzystanie cudzych streszczeń, wysłuchanie sprawozdania itp. (Z zagadnieniem tym uogólnionym do wysokości wskaźnika 60% zetknęliśmy się już poprzednio). Jeśli dodamy do tego, iż ogromna liczba studentów podawała kilka bądź wszystkie możliwe źródła zapoznajania się w lekturę, to w jednostkowym ujęciu świadczy to nie tylko o bardzo skomplikowanej wędrówce książki, ale również i o różnych sposobach zapoznawania się z jej treścią w każdym indywidualnym wypadku. Ponadto stwierdzony fakt wykorzystywania przez jednego i tego samego studenta kilku źródeł świadczy również o tym, że księgozbiory SN i ZSN dla potrzeb studiów są niewystarczające.

Szczegółowy wgląd w liczby istniejącej w bibliotekach SN i ZSN zalecanej przez nas lektury wskazuje, że jedna z pozycji znajduje się w 15, jedna w 12, jedna w 10, dwie w 8 i dwie w 5 egzemplarzach. W ten sposób obie biblioteki (obsługujące studentów SN) rozporządzają łącznie liczbą 63 egzemplarzy do wszystkich 7 pozycji. Mówiąc inaczej — obie biblioteki rozporządzają możliwościami dostarczenia dla 228 studentów w przybliżeniu 9 pełnych kompletów zestawu lektury. Oznacza to, że dla pełnego zabezpieczenia potrzeb każdy z kompletów musiałby teoretycznie mieć 3,6-krotną, a każda oddzielna pozycja aż 25-krotną rotację.

8. Konkluzje i wnioski

Przedstawione dotychczas wyniki naszych badań wstępnych upoważniają nas do wyciągnięcia kilku końcowych uogólnień.

a. W obowiązującej praktyce lekturę traktuje się najczęściej jako uzupełnienie bądź poszerzenie pracy lekcyjnej, nie rozważa się natomiast takiej ewentualności, kiedy studiowanie jej stać by się mogło sposobem nauczania przedmiotów pedagogicznych. Przeprowadzone przez nas obserwacje wskazują, że istnieją wszystkie podstawy, aby takie rozwiązanie uznać za pełnoprawną metodę pracy wykładowców w SN. Uzyskane wyniki naszego sprawdzianu, dokumentowane wysokością ocen i częstotliwością wyboru zagadnień z lektury, świadczą o znacznej przewadze tej metody nad metodą wykładu w nauczaniu przedmiotów pedagogicznych w SN.

b. Wśród wykładowców istnieje mniemanie, że studiowanie lektury natrafia u studentów na poważne trudności. Źródłem ich jest najczęściej niewystarczające zaopatrzenie w potrzebne pozycje lektury. Przeprowadzone przez nas obserwacje i zgromadzone dane informują, że aktualny stan posiadania bibliotek SN (w zakresie lektury objętej naszym rozpoznaniem) pokrywa zaledwie 0,25 — 0,30% ogółu zapotrzebowania, a mimo to — jak mogliśmy się przekonać — uzyskane efekty recepcji zalecanej lektury były bardzo wysokie. Oznacza to, że opanowanie jej treści nie jest uzależnione jedynie od stanu zaopatrzenia bibliotek, lecz również i od samych sposobów i organizacji czytelnictwa. Przeniesienie dotychczasowego doświadczenia tzw. „gieldy studenckiej” na teren praktyki dydaktycznej wytycza ogólny kierunek poszukiwania dróg rozwiązania tej trudnej kwestii.

c. Poczynione przez nas obserwacje nad stanem dotychczasowego czytelnictwa wskazują, że książka (będąca lekturą) ma znacznie szerszy zakres czytelników, niż ło jest uwidocznione w zapisach bibliotecznych. Wypożyczona przez jednego studenta — krąży z rąk do rąk zmieniając swych czytelników, a po upływie terminu wypożyczenia nie wraca na półkę biblioteczną, lecz przepisana na inne nazwisko zaczyna ten sam obieg, i tak aż do ostatniego studenta. Ta zauważona w codziennej praktyce duża ruchliwość książki wymaga od organizatorów wprowadzenia dalszych usprawnień. Chodzi tu w pierwszym rzędzie o utworzenie (najlepiej przy pracownikach pedagogicznych) „czytelni przedmiotowych” i wyposażenie ich w zestawy obowiązującej lektury przeznaczone do codziennego wykorzystywania na miejscu.

d. Powszechnie stwierdzany brak zainteresowań czytelniczych stanowi główną

przyczynę trudności opanowania przez studentów treści lektury pedagogicznej. Nasza dotychczasowa praktyka wykazała, że jednym z ważnych sposobów przezwyciężenia tej trudności jest organizowanie systematycznych kolokwii i egzaminów⁹. Sądźmy przy tym, że poza koniecznością wspomnianej kontroli postępów w opanowywaniu treści lektury należałoby włączyć do programu zajęć szkolnych cykl ćwiczeń praktycznych, ukierunkowanych na opanowanie przez studentów głównych metod pracy samokształceniowej, a w pierwszym rzędzie metod pracy z książką.

Zakres przedstawionego rozpoznania obejmuje tylko nieznaczną część problemów badawczych. Cała ogromna dziedzina spraw związanych z realizacją postulatu „nauczania przez samodzielne studiowanie lektury” pozostaje nietknięta. Zapoczątkowane przez nas w SN nr 1 w Lublinie prace badawcze obejmują ponadto dodatkowy rejestr zagadnień, dających się sprowadzić do czterech głównych problemów:

- 1) ustalenia najlepszych sposobów przydzielania lektury studentom;
- 2) ustalenia szczegółów związanych ze sposobami zapoznawania studentów z treściami lektury;
- 3) ustalenia form organizacyjnych lekcji obejmujących realizację programu nauczania przedmiotów pedagogicznych poprzez wykorzystywanie opanowanych w samodzielnym czytelnictwie treści lektury;
- 4) ustalenia zakresu i możliwości wykorzystania naszych materiałów z badań przez autorów książek pedagogicznych i autorów podręczników.

W szczegółach chodzić w tym wypadku będzie o bardzo szeroki zakres spraw, a przede wszystkim o:

- 1) określenie stopnia trudności poszczególnych tekstów lektury i ich przydatności widzianych z pozycji potrzeb rozwojowych studentów i wymagań programu nauczania;
- 2) określenie szczegółowych wskaźników przydzielenia studentom lektury i wskaźników koniecznego czasu przeznaczanego na jej opracowanie;
- 3) określenie wskaźników obiegu jednego egzemplarza lektury i na tym tle ustalenie minimum księgozbioru lektury;
- 4) w zakresie ustalenia najlepszych sposobów przydzielania studentom lektury, przeeksperymentowanie sposobu zadawania przez podawanie zagadnień do samodzielnego opracowania oraz podawanie głównych tez treści lektury;
- 5) ustalenie najlepszych form sprawdzania i kontroli samodzielnego czytelnictwa lektury;
- 6) pełne wykorzystanie oceny szkolnej jako warunku podniesienia stanu czytelnictwa;
- 7) ustalenie zakresu ćwiczeń dotyczących wykształcenia umiejętności pracy z książką i włączenie tego typu ćwiczeń do programu studiów w SN;
- 8) pełne wykorzystanie dotychczasowych doświadczeń studentów w zakresie sposobów opanowywania lektury i dalsze odwoływanie się do ich inwencji;
- 9) pełne wykorzystanie korelacji zachodzących pomiędzy samodzielnym studiowaniem lektury a uzyskiwanymi wynikami pedagogicznego kształcenia;
- 10) pełne wykorzystanie korelacji zachodzących pomiędzy samodzielnym studiowaniem lektury a samodzielnością myślenia i działania studentów.

⁹ Opisany w *Sowieckiej Pedagogice* nr 9 z 1966 r. eksperyment przeprowadzony w Krymskim Instytucie Pedagogiki im. M. W. Frunzego wskazuje, że jedną z najważniejszych form podniesienia wyników nauczania w przedmiotach pedagogicznych jest wprowadzanie systematycznych sprawdzianów. Organizacyjnie chodzi w tym wypadku o przydział studentom konkretnych zadań do samodzielnego opracowania, a w przeprowadzonych egzaminach — o wykazanie przez studentów znajomości lektury, orientacji w złożonych problemach nauk pedagogicznych, rozumienia dorobku naukowego Kraju Rad i postępu pedagogicznego radzieckiej szkoły oraz o uzasadnienie własnego punktu widzenia na sprawy wychowania i nauczania. Porównaj: I. A. Fursenko — Iz opyta prepodawania kursa pedagogiki, s. 92—97.

Ponadto pozostaje jeszcze jedna ważna sprawa. Przeprowadzone przez nas obserwacje pracy studentów nad lekturą pedagogiczną wskazują, że największe trudności studiowania pochodzą w głównej mierze z małej poczytności lektury. Analiza kilku wybranych dowolnie pozycji i zebrane w tym względzie wypowiedzi 228 studentów ilustrują aktualny stan odczucia stopnia tych trudności¹⁰.

Nie wnikając w bliższe szczegóły tej analizy, pragnę jedynie nadmienić, że studenci w głównej mierze narzekają na trudności wywołania materiału faktograficznego z tła bardzo długich i rozwlekłych tekstów, co poza ogromnym absorbowaniem czasu wpływa również na powstawanie procesów znużenia i nie pozwala na pełne zrozumienie omawianych w lekturze problemów. Ten przerost werbalnej strony tekstów nad stroną faktograficzną oraz brak jasności pojęć, objawiający się różnorodnością terminologii u różnych autorów, stanowią główną podstawę zarzutu wymierzonych treściom literatury pedagogicznej¹¹.

Obserwowana mała instruktywność lektury pedagogicznej wymaga od wykładowców uprzedniego preparowania tekstów i przystosowania ich do potrzeb studentów. W praktyce dydaktycznej wykonanie tego typu zabiegów wymaga od wykładowców szczegółowego wywołania z tekstów głównych tez autora oraz postawienia przed studentem rejestrów szczegółowych problemów, których dane tezy dotyczą. Jeżeli zalecona lektura ma być skuteczna — to zakres powyższych zabiegów wykładowcy (jak to uczyniliśmy w naszych badaniach właściwych) powinien być podany studentom wraz z przydziałem lektury, a wystronowane teksty odpowiednio dobrane w formę wypisów lektury.

Wspomniane właściwości lektury pedagogicznej odnoszą się w równej mierze i do tekstów obowiązujących podręczników pedagogiki.

Zaprojektowane i przeprowadzone przez nas badania właściwe mają w głównej mierze weryfikować sygnalizowane powyżej problemy.

9. Hipotezy

Przeprowadzone podsumowanie naszych badań wstępnych oraz wyprowadzone wnioski zezwalają na wstępne ustawienie podstawowych hipotez wytyczających główne kierunki rozwiązania problemu „nauczania przez samodzielne studiowanie lektury”.

Dobrym środkiem przewycięzenia aktualnie występujących trudności związanych ze studiowaniem lektury pedagogicznej jest szczegółowe jej wystronowanie zgodnie z zakresem zaplanowanego rejestru zagadnień, na które należy zwrócić uwagę studenta w toku studiowania, oraz podanie głównych tez będących uogólnieniem wytypowa-

¹⁰ Poza lekturą z metodyki nauczania początkowego pytaliśmy również o lekturę z dydaktyki i teorii wychowania, jak również i o obowiązujące podręczniki pedagogiki. Podane w tekście uogólnienie kumuluje całość wyrażonej opinii studentów. W szczególnym rozbiu na przedmioty nauczania za najbardziej dostępną i najbardziej instruktywną uznawana jest lektura z metodyki nauczania początkowego, na drugim miejscu znajduje się lektura z dydaktyki, a na ostatnim — z teorii wychowania.

¹¹ F. Korniszewski w pracy: Terminologia w pedagogice, jej stan oraz pilne potrzeby, wskazuje, że głównym tłem omawianych niedomagań jest niedojrzałość pedagogicznej terminologii objawiającej się w pracach mętnością myśli, niejasnością, niewyraźnością i chwiejnością pojęć, niespójnością zagadnień, twierdzeń i rozumowań. Fakt ten, według opinii autora, stanowi jedną z istotnych przyczyn powolności postępu i niedostatecznego jeszcze poziomu pedagogiki jako nauki, czego dobitnym dowodem — jak stwierdza autor — jest choćby to, że więcej w niej miejsca poświęca się referowaniu i zestawianiu ze sobą różnych indywidualnych koncepcji i poglądów aniżeli systematycznemu wykładowi twierdzeń i praktycznych wskazań, powszechnie przyjętych, należycie uzasadnionych, teoretycznie pogłębionych, opartych na faktach i rzeczowych, logicznych argumentach. Porównaj: F. Korniszewski: Pedagogika na usługach szkoły. Warszawa 1964. PZWS s. 40—81.

nych treści. Wykładowca SN przekazując powyższego typu informację wraz z przydziałem określonej lektury zapewnia sobie warunki najpełniejszego poznania przez studentów jej treści oraz przygotowuje organizacyjną stronę metodycznego opracowania tematu na zajęciach lekcyjnych ze studentami.

Wspomnianą powyżej organizację zajęć ze studentami SN określamy mianem „nauczania przez wykorzystanie treści lektury” i odnosimy jedynie do nauczania przedmiotów pedagogicznych. Pełny jednak proces pedagogicznego kształcenia kandydatów na nauczycieli, poza stosowaniem powyższej metody, wymaga jednocześnie równoległego odwoływania się do doświadczeń (praktyki) studentów i systematycznego wzbogacania tego doświadczenia. W ten sposób formułując szerzej zagadnienie — mamy w zasadzie do czynienia z tzw. „nauczaniem przez wykorzystywanie treści lektury i wykorzystywanie doświadczenia”. Takie ujęcie metody nauczania przedmiotów pedagogicznych w ZKN żąda w toku zajęć lekcyjnych ze studentami organizowania lekcji wokół opracowanych treści lektury i na ich tle — organizowania różnego rodzaju ćwiczeń i działalności praktycznej. Zapoznanie się z treściami lektury dokonuje się wyłącznie w procesie samodzielnego bądź zespołowego opracowywania lektury, przy pełnym wykorzystaniu sposobów wypracowanych przez studentów w tzw. „giełdzie”, zaś zdobywane na bieżąco doświadczenia — na wspólnych zajęciach lekcyjnych i indywidualnej i jednostkowej praktyce studenta.

Zgromadzone przez wykładowców dane dotyczące przydziałów opracowywanej lektury (wykaz pozycji, strony i liczba stron, wykaz szczególnych zagadnień oraz głównych tez) uzupełnione odpowiednimi zestawami ćwiczeń wykonywanych na zajęciach lekcyjnych z wykładowcą oraz w szkole ćwiczeń i zadawanych do domu — stanowią pierwowzór podręcznika przedmiotów pedagogicznych dla ZKN. Podręcznik tego typu przyczyni się w pełni do podniesienia poziomu nauczania przedmiotów pedagogicznych i całkowicie zmodernizuje dotychczasowy styl pracy wykładowcy ZKN.

Wszystkie trzy powyższe hipotezy staną się przedmiotem szczegółowej weryfikacji w zaprojektowanych przez nas badaniach właściwych w SN nr 1 w Lublinie¹².

MARIA RADWIŁOWICZOWA

O METODACH I WYNIKACH BADAŃ NAD KSZTAŁTOWANIEM U UCZNIÓW KLASY I i II NAWYKÓW PISANIA ŁĄCZNEGO

Przyczyną podjęcia badań przedstawionych w tym artykule było stwierdzenie niezadowalającego stanu pisma dzieci w klasach początkowych. Wynika on głównie z niedoskonałości kroju liter elementarzystycznych oraz braku szczegółowej metodyki nauki pisania.

¹² Założenia zostały opracowane przez J. Olszańskiego i objęły swym zakresem metodykę nauczania początkowego, dydaktykę i psychologię. Badania przeprowadzono w SN nr 1 w Lublinie w terminie od lutego do czerwca 1966 r. W badaniach wzięli udział: K. Bieluga, B. Frelik, M. Herbut, Z. Hirsz, M. Koszałka, B. Milanowska i B. Siemińska. Zgromadzone w badaniach dane znajdują się obecnie w stanie opracowania. Wstępne opracowanie uzyskało brzmienie: „Nuczanie przedmiotów pedagogicznych w SN przez wykorzystywanie czytelności lektury”.

Wyrazista, elementowa budowa liter elementarзовych sprzyja ich analizie i dla tego dziecko litery te opanowuje stosunkowo łatwo. Jednakże tak zbudowane wzory elementarзовe są za mało nastawione na syntezę, wobec czego łączne pisanie zgodnie z nimi przysparza później dziecku sporo kłopotów.

Terminem „pismo łączne” (lub płynne) liter i ich elementów w wyrazach określamy pismo, które powstaje wtedy, gdy pisze się bez odrywania pióra czy ołówka od papieru od razu kilka liter (niekoniecznie całe wyrazy), w przeciwstawieniu do pisma odrywanego, czyli pisma powstałego w wyniku tzw. pisania „po literce” (literyzowania), w przypadku którego piszący odrywa narzędzie po napisaniu poszczególnych liter, a nawet — przy pisaniu liter kilkuelementowych — elementów liter.

Główna hipoteza pracy (oznaczona symbolem „H1”) głosi, że: Dla wyrobienia u uczniów pisma czytelnego, szybkiego, estetycznego i racjonalnego pismo płynne ma przewagę nad pismem odrywanym. Dlatego należy od samego początku nauki pisania tak uczyć dzieci, aby w klasach starszych mogły one stopniowo przechodzić do pisania płynnego, bez potrzeby przełamывania już zakorzenionych nawyków pisania liter oddzielnymi elementami.

Należy pamiętać o tym, że w racjonalnie prowadzonym procesie nauczania pisanie dokonuje się zarazem rozwój wielu cech i właściwości ucznia, pożądanych zarówno ze względu na wyrobienie ładnego pisma, jak też z uwagi na kształtowanie wielu innych umiejętności i nawyków, ważnych w ogóle dla nauczania i wychowania ucznia. Ucząc ładnego pisma przyzwyczajamy dziecko do staranności i dokładności, cech tak potrzebnych w nauce wszystkich przedmiotów. Zdobycie należytej sprawności w pisaniu pozwoli uczniowi stosunkowo szybko skupić więcej uwagi na treściowej stronie procesu uczenia się, co ma kapitalne znaczenie nie tylko dla nauczania języka polskiego.

W hipotezach dodatkowych wysunęliśmy przypuszczenie, że wyrobienie prawidłowych nawyków pisania osiągnie się lub osiągnie się łatwiej wtedy, gdy:

- naukę pisania poprzedzi o dwa miesiące nauka czytania (symbol hipotezy: „Hc”);
- dba się o pełne rozumienie przez dzieci pisanych treści („Hr”);
- troszczy się o dodatnią motywację nauki pisania („Hm”);
- twzględnia się właściwości jednostkowe dzieci („Hj”) oraz
- gdy nauka pisania zostanie zintegrowana („Hi”) z całokształtem nauki dziecka w szkole, a w szczególności z pozostałymi działaniami nauki języka polskiego (ćwiczenia w czytaniu i mówieniu).

W badaniach zastosowaliśmy zespół metod, które można podzielić na dwa rodzaje: do pierwszego zaliczymy metodę kształtującą, czyli eksperyment, a do drugiego — metody polegające na rejestracji i analizie. Zarówno eksperyment, jak i metody rejestracyjno-analityczne dobrano tak, aby na podstawie zgromadzonych przy ich pomocy materiałów można było uzyskać odpowiedź na ogólne pytanie co do słuszności wysuniętych hipotez.

Metodę kształtującą stanowił czteroletni eksperyment naturalny (symbol metody: I). Został on przeprowadzony w dwóch dwuletnich fazach. W fazie pierwszej wprowadzając jedynie nieznaczne modyfikacje do kroju liter elementarзовych, staraliśmy się wyrobić u uczniów zaczątki nawyków pisania łącznego. W tym celu wdrażaliśmy dzieci do tego, aby:

- te z liter kilkuelementowych, których kształty na to pozwalają, pisały jednym ruchem;
- wszędzie tam, gdzie to jest możliwe, pisały grupy liter łącznie;
- pisały w sposób wiązany, czyli bez przerw.

W drugiej fazie eksperymentu kształtowaliśmy nawyki pisania według innych

wzorów, zaproponowanych przez doc. T. Wróbla¹, bardziej nadających się do pisanja łącznego od wzorów elementarowych.

Jednocześnie zastosowaliśmy cały szereg metod i zabiegów dydaktyczno-wychowawczych nastawionych na optymalne wyrobienie pożądaných nawyków pisanja. Uwzględniono przede wszystkim następujące elementy:

- Zarówno w okresie przygotowawczym, jak też w ciągu całego roku szkolnego prowadzenie rozmaitych ćwiczeń rozwijających analizatory wzrokowy i ruchowy.
- Wiązanie nauki pisanja z innymi zajęciami dydaktycznymi.
- Wprowadzenie pisanja nieco później, na podłożu nauki czytania. Systematyczną naukę czytania rozpoczęto w drugiej połowie września, podczas gdy naukę pisanja dopiero w połowie listopada.
- Troska o to, aby pisany tekst był dla uczniów w pełni zrozumiały i w miarę możliwości interesujący.
- Wdrażanie uczniów do pisanja liter kilkuelementowych ruchem całościowym, jeśli jest to korzystne dla czytelności i estetyki pisma.
- Wdrażanie uczniów do łącznego pisanja kilku liter. W tym celu wskazywanie prawidłowej drogi kreślenia i łączenia liter, ze szczególnym uwzględnieniem wszelkich trudniejszych połączeń, oraz uczenie pisanja po śladzie.
- Zwracanie uwagi, aby uczniowie ani nie ścieśniali zbyt pisma, ani też nie pisali zbyt szeroko, uczenie właściwego rozmieszczenia liter w wyrazie i wyrazów w tekście.
- Wdrażanie uczniów do świadomej kontroli i oceny kształtu nadawanego literom.
- Wdrażanie uczniów do coraz rzadszego spoglądania na przepisywany tekst, a tym samym wyrabianie umiejętności przepisywania ze zrozumieniem.
- W klasie II wdrażanie do pisanja rytmicznego oraz prowadzenie dwa razy w tygodniu specjalnych ćwiczeń w doskonaleniu pisma.
- W drugim roku nauczania wprowadzenie od półroczja zeszytów w jedną linię.
- Przywiązywanie dużej wagi do kontroli i oceny pisma przez nauczyciela, a także przez samych uczniów. Stosowanie różnych sposobów przy omawianiu (zbiorowym i indywidualnym) błędów graficznych popełnianych przez uczniów.
- Praca indywidualna z uczniami mającymi trudności w pisanju.
- Stosowanie całego zespołu środków natury wychowawczej, kształtujących pozytywną postawę uczniów do nauki pisanja.

Drugą grupę metod badawczych, którą nazwaliśmy wyżej rejestracyjno-analitycznymi, otwiera metoda obserwacji (symbol: II). Obserwacje zastosowaliśmy w dwojakiej postaci: jako obserwacje indywidualne uczniów na lekcjach oraz jako obserwacje indywidualne poza lekcjami. Obserwacje obu rodzajów umożliwiły nam dokładne śledzenie sposobu pisanja przez dzieci poszczególnych liter i grup liter w wyrazach, dzięki czemu mogliśmy uchwycić niektóre zagadnienia związane z kształtowaniem się zaczątków nawyków pisanja łącznego od strony ich powstawania i rozwoju.

Do grupy zastosowanych przez nas metod rejestracyjno-analitycznych należały także:

- III — Testy psychologiczne (m. in. Szultego, Ozierckiego oraz tzw. karton Bineta; miały one na celu wykrycie roli w rozwoju pisanja takich czynników, jak: spostrzegawczość, uwaga, pamięć wzrokowa, kontrola wzrokowa i słuchowa).
- IV — Zadania dydaktyczne (polegające na przepisywaniu określonych tekstów, pisanju ich ze słuchu oraz z pamięci).
- V — Analiza 60 kompletów zeszytów uczniowskich pod kątem ewolucji w ciągu dwóch lat pisma poszczególnych uczniów oraz całych zespołów uczniowskich (jednego eksperymentalnego i dwóch kontrolnych).

¹ T. Wróbel: Nad projektami wzorów pisma. *Nowa Szkoła* R. 1962, nr 11.

- VI — Analiza tekstu specjalnego, przepisane go przez 1000 uczniów z 34 klas pierwszych nie badanych, rozsianych na terenie kraju (tzw. tekst 1000).
- VII — Hospitacje lekcji w klasach kontrolnych i analiza odnośnych protokółów.
- VIII — Analiza szczegółowych notatek sporządzonych z własnych lekcji języka polskiego.
- IX — Ankieta na temat nauki pisania, składająca się z 36 pytań (przeważnie zamkniętych), skierowana do nauczycieli uczących w klasach I-IV (uzyskano odpowiedzi od 150 osób).
- X — Analiza 158 pozycji literatury zagadnienia (z tego 102 pozycji polskich, 33 radzieckich oraz 23 zachodnich).

Poniższa tabela informuje za pomocą plusów, jakie metody (oznaczone cyframi rzymskimi) weryfikują które hipotezy (oznaczone symbolami: H1, Hc itd.).

Metody	Hipotezy					
	główna		dodatkowe			
	H1	Hc	Hr	Hm	Hj	Hi
I	+	+				
II	+	+	+	+	+	
III					+	
IV	+		+		+	
V	+				+	
VI	+		+	+	+	+
VII	+		+	+	+	+
VIII	+	+	+	+	+	+
IX	+	+	+	+	+	+
X	Metoda porównawcza					

Głównym terenem badań były zespoły klasowe nauczane przez nas samych (eksperymentalne), a także kilka klas równoległych z tej samej szkoły lub ze szkół sąsiednich.

Nie mając możliwości dokładniejszego przedstawienia tutaj sposobów analizy wszystkich rodzajów zgromadzonych materiałów badawczych, podamy niżej kilka informacji przynajmniej o niektórych z nich.

Na podstawie protokółów obserwacyjnych zebranych na lekcjach, sporządzono dla każdego dziecka ogólną charakterystykę rozwoju jego sposobu pisania, a protokoły z obserwacji, przeprowadzonych poza lekcjami, opracowano według następującego schematu:

- postawa przy pisaniu: prawidłowa, nieprawidłowa;
- sposób trzymania narzędzia: prawidłowy, nieprawidłowy;
- czas pisania;
- ile razy spogląda do tekstu przy przepisywaniu;
- ile razy szepcze w czasie pisania;
- ilość liter kilkuelementowych pisanych bez odrywania;
- ilość liter w wyrazach pisanych bez odrywania.

Odnośnie każdego z tych kryteriów obliczono przeciętną dla poszczególnych klas oraz dokonano obliczeń korelacyjnych dla wybranych par kryteriów.

Rezultaty, uzyskane przez uczniów przy badaniu poszczególnymi testami, były mierzone w różnych wielkościach zależnie od specyfiki danego testu. Wyniki testów skorelowano między sobą, a także z rezultatami otrzymanymi za pomocą innych metod. Podobnie postąpiono z wynikami zadań dydaktycznych, mierzonymi w jednostkach obiektywnych, takich jak np. sekundy, ilość liter pisanych bez odrywania, ilość spojrzeń do tekstu itp.

Analizy kompletu zeszytów uczniowskich dokonano według specjalnego schematu, który zawierał następujące kryteria, dotyczące całości rozpatrywanego tekstu: proporcjonalność, odstępy, liczba połączeń dwuliterowych, liczba połączeń ponaddwuliterowych, liczba przerw między elementami liter, liczba przerw między literami, estetyka pisma. Przeprowadzono także szczegółową analizę czterech wybranych liter (a, h, m, y) na przestrzeni dwóch lat u 60 uczniów z trzech klas równoległych (jednej eksperymentalnej i dwóch kontrolnych). Na podstawie tych danych ustalono dla każdego ucznia — w odniesieniu do każdego z wymienionych wyżej kryteriów — tendencję w I klasie, tendencję w II klasie, rozpiętość wahań dla całości oraz tendencję ogólną, wynikającą z porównania poziomów w I i II klasie.

Według podobnych zasad, ale w sposób uproszczony, przeprowadzono również analizę tzw. tekstu 1000.

Na osobną wzmiankę zasługuje sposób opracowania 158 pozycji literatury zagadnienia (łącznie z artykułami). W rozbiórce tym uwzględniono następujący zestaw kryteriów, spełnionych bądź nie przez poszczególnych autorów:

- Autor referuje poglądy własne oparte na badaniach
- Referuje poglądy własne nie oparte na badaniach
- Referuje poglądy cudze oparte na badaniach
- Referuje poglądy cudze nie oparte na badaniach
- Zajmuje się nauką pisania głównie
- Zajmuje się nauką pisania i czytania
- Zajmuje się okresem przygotowawczym
- Zajmuje się nauką pisania ubocznie
- Psychofizjologia pisma
- Wzory pisma i jego właściwości ze zwróceniem uwagi na łączenie
- Wzory pisma i jego właściwości bez zwrócenia uwagi na łączenie
- Zewnętrzne i techniczne warunki pisania
- Rozwijanie analizatora ruchowego
- Rozwijanie analizatora wzrokowego i słuchowego
- Ćwiczenia w pisaniu liter
- Kształtowanie nawyków pisania łącznego
- Kształtowanie nawyków pisania bez zwracania uwagi na łączenie
- Ćwiczenia w kształtnym pisaniu prowadzone na oddzielnych lekcjach
- Ćwiczenia w kształtnym pisaniu prowadzone na każdej lekcji języka polskiego
- Tempo pisania
- Błędy graficzne
- Nawyki graficzne a ortografia
- Przyczyny trudności w nauczaniu pisania
- Istotne dla naszej pracy zagadnienia szczegółowe (rejestr ich w tym artykule opuszczamy)
- Nauka pisania i czytania powinny przebiegać równolegle
- Nauka czytania powinna poprzedzać naukę pisania
- Nauka pisania powinna poprzedzać naukę czytania

- Rozumienie pisanego tekstu
- Motywacja wewnętrzna
- Motywacja zewnętrzna
- Zależność kształtowania nawyków pisania od indywidualnych cech ucznia
- Stosowanie indywidualizacji w nauczaniu
- Integracja.

Nie mając możliwości pełnego ukazania wyników, jakie uzyskaliśmy na podstawie analizy wszystkich materiałów badawczych, nie możemy jednak zamknąć naszej relacji ogólnikowym doniesieniem, że badanie potwierdziło w całej pełni słuszność hipotezy głównej (H1) i dostarczyło licznych argumentów, przemawiających za trafnością hipotez dodatkowych. Dlatego przytoczymy niżej szereg tez i informacji, zaczerpniętych z podsumowania poszczególnych fragmentów analizy, która w sumie potwierdziła zasadność hipotezy naczelnej, zalecającej kształtowanie u uczniów już od razu zaczątków nawyków pisania łącznego.

Dowód tej hipotezy został przeprowadzony według schematu:

- a) stan proponowany nie występuje w warunkach zastanych;
- b) stan proponowany nie jest sprzeczny z naturalnym rozwojem pisma uczniów (który wymaga jednak wzmocnienia i ukierunkowania);
- c) stan proponowany jest możliwy w warunkach nowych;
- d) stan proponowany jest wskazany.

Poniżej podajemy kwintesencję z podsumowań tych kolejnych etapów dowodu: Ad a) Mimo zaleceń zawartych w oficjalnych programach nauczania oraz pozytywnego stosunku do tego zagadnienia zarówno większości pedagogów-teoretyków, jak i indagowanych w tej sprawie nauczycieli, w masowej praktyce szkolnej nauczyciele nie kształtują świadomie nawyków pisania łącznego.

Ad b) Już w początkach nauki uczniowie są w stanie pisać płynnie po dwie litery (po półtora, po dwie i pół, rzadziej po trzy). Z drugiej jednak strony dokonana analiza wykazała, że nie można poprzestawać na tego rodzaju spontanicznych tendencjach. I to z kilku zasadniczych względów:

- Uczniowie wykorzystują zaledwie niewielką ilość możliwości, jakie stwarza im pisany tekst. W dodatku obserwuje się pod tym względem bardzo duże zróżnicowanie międzysobnicze.
- Ponadto łączenie liter w sposób spontaniczny, nie kontrolowany nie jest równoznaczne z przestrzeganiem prawideł łączenia. Stąd liczne zniekształcenia pierwotnych wzorów.
- Bazując na wspomnianych wyżej tendencjach do łączenia, trzeba w sposób zasadniczy wzmocnić je i ukierunkować, jednakże pod warunkiem zastosowania specjalnego, przemyślanego systemu odpowiednich zabiegów dydaktyczno-wychowawczych. Oczywiście nie jest obojętny także krój liter.

Ad c) Dzięki zastosowanemu systemowi zabiegów w klasie eksperymentalnej, w odróżnieniu od klas kontrolnych, udało się wykształcić zaczątki nawyków pisania łącznego. Bowiem po pierwsze, wytworzono u tych uczniów pismo niemal całkowicie związane, po drugie, wyrobiono prawie u wszystkich uczniów nawyk pisania większości liter kilkuelementowych bez odrywania, oraz po trzecie, wdrożono ich w pewnym stopniu do płynnego pisania grup liter w wyrazach.

Ad d) Wdrażanie do pisma płynnego jest wskazane, ponieważ dzieci piszą wówczas na ogół czytelniej, szybciej i ładniej. Nadto zaś łatwiej radzą sobie z ortografią i z nauką czytania.

W swoim stanowisku nie jesteśmy odosobnieni. Oto połowa autorów spośród pedagogów teoretyków, zajmujących się bezpośrednio lub pośrednio problematyką nauki pisania traktuje właśnie o pisaniu łącznym, podczas gdy tylko jedna czwarta mówi o nauczaniu pisania już to nie zwracając uwagi na łączenie, już to zalecają-

cając nauczanie pisania z odrywaniem. Podobnie dwukrotnie więcej autorów wysuwa jako jedną z istotnych cech wzorów pisma płynność, w porównaniu z tymi, co nie wymieniają tej cechy. Zasadnicza różnica między stanowiskami zastanymi w literaturze a naszym własnym polega na tym, że podczas gdy inni autorzy, nie negując (przeważnie) konieczności nauczania bez odrywania, poruszają ten problem na marginesie innych zagadnień, myśmy sprawę nauczania płynnego uczynili głównym przedmiotem swoich badań i ujęli w określony system. Wprawdzie niektórzy autorzy zagraniczni prowadzili badania nad wyrabianiem nawyków pisania łącznego, np. w Związku Radzieckim N. N. Wasiliewa i L. I. Rabinowicz pod kierunkiem E. W. Gurianowa, a w Szwajcarii Vingh Bang, jednak ze względu na specyficzne warunki nauczania w tamtych krajach (w Związku Radzieckim stosuje się inny alfabet, w Szwajcarii zaś uczniowie rozpoczynają naukę pisania od scriptu), wyniki odnośnych badań nie dadzą się przenieść na nasz grunt. Należy też nadmienić, że nasze własne stanowisko na sprawie kształtowania nawyków pisania łącznego nosi charakter umiarkowany. Z jednej strony, w przeciwieństwie do V. Banga, poprzedzającego naukę pisania łącznego roczną nauką pisania niewiązanego, tzw. scriptu, uważamy, iż należy zaczątki nawyków pisania łącznego kształtować już od klasy pierwszej. Z drugiej zaś nie wdrażamy od samego początku nauki do pisania w pełni płynnego, co zalecają Wasiliewa i Rabinowicz. Ponadto twierdzimy, że dla prawidłowych nawyków pisania konieczne jest spełnienie szeregu warunków (czynników), związanych z nauką pisania w sposób pośredni, które ujeliśmy w formie hipotez towarzyszących.

MIECZYŚLAW ŁOBOCKI

LUBLIN

Z BADAŃ NAD WSPÓLDZIAŁANIEM I WSPÓLZAWODNICTWEM

Problem współdziałania i współzawodnictwa był od stosunkowo dawna przedmiotem rozważań naukowych. Związczą zaś zagadnienie współzawodnictwa doczekało się szczegółowych analiz i badań. Badania takie przeprowadzili m. in. A. Binet i Vaschiede (2) we Francji oraz W. Moede (13) i F. Baumgarten (1) w Niemczech, a w Polsce L. Jaxa—Bykowski (9). W obecnym sprawozdaniu pragnę zasygnalizować jedynie niektóre badania przeprowadzone łącznie nad współdziałaniem i współzawodnictwem związczą w okresie ostatnich 20 lat.

Do klasycznych badań w tej dziedzinie należą badania M. Deutscha (3). Badał on wpływ współdziałania i współzawodnictwa na różne procesy grupowe. W tym celu stworzył 10 grup eksperymentalnych, z których każda składała się z 5 słuchaczy kursu ze wstępu do psychologii. Utworzone grupy podzielono w celach porównawczych na 5 par możliwie równoważnych pod względem umiejętności dyskusowania przez poszczególnych ich członków. W jednej z każdej wyodrębnionej w ten sposób pary stworzono warunki współpracy, w innej warunki współzawodnictwa. Warunki współpracy stworzono dzięki odpowiedniej instrukcji. Oznajmiono mianowicie członkom tej grupy, że wyniki wykonywanych przez nich zadań oceniane będą na tle osiągnięć w pozostałych czterech grupach, nastawionych również na współdziałanie. Tak więc każdy uczestnik tej grupy miał szansę uzyskania w ogólnej ocenie jego wkładu w wykonanie powierzonych grupie zadań tej samej lokaty i takie-

go samego wynagrodzenia, co wszyscy pozostali członkowie grupy. Warunki współzawodnictwa stworzone dzięki instrukcji, w której zapowiedziano, że wykonanie powierzonego zadania będzie oceniane zgodnie z indywidualnym wysiłkiem poszczególnego członka grupy, i to w porównaniu z pozostałymi czterema jej członkami. W tym przypadku każdy członek grupy mógł otrzymać różną lokatę w ogólnej ocenie jego wkładu w wykonanie zadania; najlepszy z nich zaś był odpowiednio wynagradzany.

Podczas 5-tygodniowego okresu badań każda z grup spotykała się raz w tygodniu na około trzygodzinne posiedzenie. Każde posiedzenie składało się z trzech części. W pierwszej części odczytano instrukcję dotyczącą rozwiązywania zagadek, które były następnie przedmiotem rozważań. Druga część miała podobny przebieg. Tym razem jednak zadanie uczestników grupy polegało na rozwiązywaniu problemów o tematyce społecznej. Część trzecia obejmowała wysłuchanie wykładu na temat zagadnień psychologicznych.

W każdym posiedzeniu brało udział poza eksperymentatorem 3 lub 4 obserwatorów. Zadanie ich polegało na starannym i wręcz drobiazgowym obserwowaniu i notowaniu przebiegu posiedzeń oraz wypełnianiu arkuszy ocen.

Przeprowadzone w ten sposób badania miały na celu sprawdzenie szeregu hipotez dotyczących różnych relacji i porównań grup badanych. W ogólnej konkluzji stwierdzono, że sytuacja współpracy w grupie sprzyja bardziej wykonywaniu zadań zarówno przez samą grupę, jak i poszczególnych jej członków. Inne badania nad współdziałaniem i współzawodnictwem przeprowadził A. Mintz (11). W badaniach uczestniczyło 26 grup. Zadaniem każdej grupy było wydobycie z butelki papierowych stożków. Wydobyć je można było za pomocą sznurków przywiązanych do ostrego końca każdego stożka. Szyjka butelki pozwalała na wyciągnięcie jednocześnie tylko jednego stożka. Do butelki przez wydrążony u jej dołu otwór wprowadzono wodę. Grupa miała wydobyć stożki, zanim ulegną zmozczeniu. Dokonana próba wydobywania stożków w dwóch różnych sytuacjach: w sytuacji współdziałania i sytuacji współzawodnictwa. W sytuacji współdziałania osoby badane poinformowano, że celem eksperymentu jest dokonanie pomiaru ich umiejętności wzajemnego współdziałania. Nie wprowadzono tu żadnych nagród ani kar. W sytuacji współzawodnictwa najsprawniejsi członkowie grupy byli nagradzani pieniężnie (od 10—25 centów). Ci zaś spośród nich, którzy źle wywiązywali się z zadania, narażeni byli na karę pieniężną (od 1—5 centów). W wyniku badań okazało się, że grupy, które doskonale radziły sobie z powierzonym im zadaniem w warunkach współpracy, zawiodły zdecydowanie w warunkach współzawodnictwa. Wyprowadzono stąd wnioski, że współzawodnictwo dezorganizuje sprawne wykonanie zadania.

Badanie nad wpływem współdziałania i współzawodnictwa na efektywność pracy w grupach, złożonych z dzieci z drugiej klasy szkoły powszechnej, przeprowadziła Celia Stendler wraz ze swymi współpracowniczkami (18). W badaniach uwzględniono trzy grupy dzieci. Każda z nich składała się z 4 chłopców i 4 dziewczynek. Zadaniem poszczególnych grup było namalowanie dwu malowideł ściennych. Przed rozpoczęciem malowania pierwszego malowidła podano dzieciom do wiadomości, że jeżeli dobrze wykonają swe zadanie, każde z nich otrzyma nagrodę. Drugi rodzaj malowidła rozpoczęto od powiadomienia dzieci, że w wyniku należyte wykonanie przez nich zadania nagrodzone zostanie to dziecko, które najwięcej przyczyni się do ukończenia malowidła. Przeprowadzone w ten sposób badania wykazały, że warunki, w jakich malowano drugie malowidło, spowodowały bardziej negatywne niż pozytywne interakcje między badanymi dziećmi.

M. M. Grossack (6) przeprowadził badania nad współdziałaniem i współzawodnictwem z udziałem 18 małych grup, z których każda złożona była z 5 studentek. Badania polegały na tym, że poszczególnym grupom zadano zadanie, które członkowie ich mogli rozwiązać tylko i wyłącznie za pomocą przekazywania sobie wzajem-

nie pisemnych wiadomości. Niekórym grupom powiedziano, że sposób rozwiązywanego przez nich zadania oceniany będzie na podstawie łącznego rezultatu wszystkich członków danej grupy; innym natomiast grupom podano do wiadomości, że wykonane zadania oceniane będą w świetle indywidualnych wyników, tj. na podstawie wkładu pracy każdego uczestnika grupy z osobna. Badania stwierdziły jednoznacznie, że studentki zachęcane do współdziałania (tj. te, które oceniano ze względu na rezultat grupy) wykazały znacznie większą spójność w zachowaniu i łatwość w przekazywaniu wiadomości niż studentki rozwiązujące zadanie w warunkach współzawodnictwa (tj. te, które oceniano ze względu na wyniki każdego poszczególnego ucznia).

B. N. Phillips i L. A. D'Amico (15) w badaniach swych nad zagadnieniem współdziałania i współzawodnictwa usiłowali sprawdzić hipotezę, czy spójność małej grupy będzie wzrastała w warunkach współdziałania, a zmniejszała się w warunkach współzawodnictwa. Utworzono w oparciu o badania socjometryczne cztery 5-osobowe grupy o wysokiej spójności i cztery również 5-osobowe grupy o niskiej spójności. Zadania, jakie powierzono poszczególnym grupom, miały charakter zabawowy. Polegały na odgadywaniu różnych pospolitych zwierząt w drodze zadawania odpowiednich pytań. Dzieciom wykonującym zadanie w warunkach współpracy rozdano 20 kostek cukru po każdorazowym jego rozwiązaniu, i to w jednakowej ilości dla każdego uczestnika grupy. Dzieciom wykonującym zadanie w warunkach współzawodnictwa rozdano także po prawidłowym rozwiązaniu zadania 20 kostek cukru. Obowiązywał tu jednak inny sposób ich rozdzielania. Dziecko, które najwięcej przyczyniło się do rozwiązania zadania, otrzymało 6 kostek cukru, następnie 5 kostek, a dziecko najmniej zasłużone pod tym względem 2 kostki. Wysiwnięta na wstępie badań hipoteza została sprawdzona tylko częściowo. Okazało się bowiem, że spójność w grupach wykonujących zadanie w warunkach współpracy wykazywała tendencje zwykłe, lecz nie zauważono w zasadzie tendencji zniżkowych w grupach działających w warunkach współzawodnictwa.

Ciekawe i oryginalne badania nad problematyką współdziałania i współzawodnictwa przeprowadzili M. Sherif i C. Sherif (17). Badania miały miejsce na obozie letnim z udziałem 24 chłopców w wieku 12 lat. Wyodrębniono w nich trzy etapy. Pierwszy etap badań obejmował podział chłopców na dwie możliwe równoważne grupy. Podczas drugiego etapu badań, który trwał 5 dni, chłopcy w każdej grupie spełniali wspólnie cały szereg zajęć. Przygotowywali posiłki, urządzali nocne biwaki itp. Każda grupa obrała sobie specjalną nazwę oraz ustaliła własne zasady postępowania i wyznaczyła określone funkcje poszczególnym jej członkom. W wyniku tak przebiegającego współdziałania wzrosła niepomniernie spójność obu grup. W trzecim etapie badań dwie grupy chłopców postawiono w sytuacji współzawodnictwa. Zwycięskiej grupie obiecano cenną nagrodę. Początkowo dwie grupy współzawodniczyły ze sobą w sposób przyjazny. Niebawem jednak zaczęły okazywać w stosunku do siebie uczucia wrogości. W efekcie tego grupa zwycięska stała się bardziej zwarta, grupa natomiast pokonana wewnętrznie zdeorganizowana. Powstałe w ten sposób konflikty między chłopcami trudne były do przezwyciężenia. W dalszych próbach eksperymentu okazało się, że stopniowe rozwiązanie nabrzmiałych konfliktów może nastąpić zwłaszcza w warunkach współpracy, tj. wówczas, gdy jakiś ważny i jednocześnie atrakcyjny dla dzieci cel osiągnąć można wyłącznie dzięki wspólnemu wysiłkowi wszystkich grup.

Zasygnalizowane wyżej badania nad współdziałaniem i współzawodnictwem nie obejmują wszystkich badań tego rodzaju. Podobne przeprowadzili także m. in. J. R. P. French (5), W. Haythorn (7), M. E. Shaw (16), T. Mizuhara i S. Tamai (12).

Nie wszystkie jednak badania nad współdziałaniem i współzawodnictwem — jak sugerować może niniejsze sprawozdanie — stwierdzają lepsze możliwości ogólnego

rozwoju członków grupy współdziałających ze sobą niż pozostających w stosunkach rywalizacji. Niektóre badania np. E. B. Hurlock (8), C. Leuby (10), Sing-Chu Tsenga (19) i I. C. Whittemore'a (20) podkreślają wyższość współzawodnictwa dla ogólnej efektywności grupy. W związku z tym warto pamiętać, że dobrze zorganizowane współzawodnictwo grupowe jest jednocześnie pewną formą współdziałania.

L I T E R A T U R A

1. F. BAUMGARTEN: Eine Ehrgeizprobe. *Praktische Psychologie* 1922, Heft 11.
2. A. BINET et VASCHIEDE: Expériences de force musculaire et de pond chez les jeunes garçons. *L'Année Psychologique* 1898, vol. 4.
3. DEUTSCH M.: The Effects of Cooperation and Competition upon Group Process. W: D. Cartwright and A. Zander: *Group Dynamics, Research and Theory*. New York 1958, 3 ed., Row — Peterson and Company, s. 319—353.
4. DEUTSCH M.: Theory of Cooperation and Competition. *Human Relation* 1949, vol. 2, s. 129—152.
5. FRENCH J. R. P.: *Group Productivity. W: Groups, Leadership and Men*. Ed. by H. Guetzkow, Pennsylvania 1951, Carnegie Press, s. 44—54.
6. GROSSACK M.M.: Some Effects of Cooperation and Competition upon Small Group Behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 1954, vol. 49, s. 341—348.
7. HAYTHORN W.: Influence of Individual Members on the Characteristics of Small Groups. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 1953, vol. 48, s. 276—284.
8. HURLOCK E. B.: The Use of Group Rivalry as a Incentive. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 1927, vol. 22, s. 278—290.
9. JAXA—BYKOWSKI L.: *Badania eksperymentalne nad znaczeniem współzawodnictwa (Ze studiów nad młodzieżą szkolną)*. Warszawa 1923.
10. LEUBA C.: An Experimental Study of Rivalry in Young Children. *Journal of Comparative Psychology* 1933, vol. 16, s. 367—378.
11. MINTZ A.: Non-Adoptive Groups Behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 1951, vol. 46, s. 150—159.
12. MIZUHARA T. and S. TAMAI: Experimental Studies of Cooperation and Competition. *Japanese Journal of Psychology* 1952, vol. 23, s. 124—127.
13. MOEDE W.: Der Wettfeifer, seine Struktur und sein Ausmass. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Experimentelle Pädagogik* 1914.
14. MOEDE W.: *Experimentelle Massenpsychologie*. Leipzig 1920.
15. PHILLIPS B. N. and L.A. D'Amice: Effects of Cooperation and Competition on Cohesiveness of Small Face-to-Face Groups. *Journal of Educational Psychology* 1956, vol. 47, s. 65—70.
16. SHAW M. E.: Some Emotional Factors in Cooperation and Competition. *J. Pers.* 1958, vol. 26, s. 155—169.
17. SHERIF M. and C. SHERIF: *An Outline of Social Psychology (rev.)*. New York 1956, Harper.
18. STENDLER CELIA, DAMRIN DORA, and ALEYNE C. HAINES: Studies in Cooperation and Competition: I. The Effects of Working for Group and Individual Rewards as the Social Climate of Children's Groups. *Journal of Genetic Psychology* 1951, vol. 79, s. 173—197.
19. TSENG SING—CHU: An Experimental Study of the Effect of Three Types of Distribution of Reward Upon Work Efficiency and Group Dynamics. Ed. D. Thesis, Teachers College Columbia University 1952.
20. WHITTEMORE I. C.: The Influence of Competition on Performance. An Experimental Study. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 1924, vol. 19, s. 236—253.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

JÓZEF IŻYCKI, JERZY WOŁCZYK: PLANOWANIE ZATRUDNIENIA KADR OŚWIATOWYCH

Ekonomika oświaty jest stosunkowo nową dziedziną nauki. Wyrosła ona z konieczności kierowania ilościowym i jakościowym przygotowaniem wysoko kwalifikowanych pracowników resortu gospodarki i kultury dla potrzeb ciągle się przeobrażającego społeczeństwa. Nie będzie w tym wcale przesady, jeśli powiemy, że powyższe planowanie jest w tej chwili niemal koniecznością. Wiele czynników składa się na planowanie oświatowe. Jednym z podstawowych jest potrzeba nauczycieli i wychowawców — a w szczególności planowanie ich zatrudnienia.

Tym ostatnim zagadnieniem zajęli się dwaj autorzy — Józef Iżycki i Jerzy Wołczyk w książce pt. „Planowanie zatrudnienia kadr oświatowych”. Praca powyższa — jak zaznaczają we wstępie jej autorzy — jest ledwie przyczynkiem mającym wprowadzić do tej problematyki. Autorzy poddają w niej analizie następujące zagadnienia: plan zapotrzebowania na pracowników w poszczególnych placówkach oświatowych: „plan kształcenia kadr oświatowych w zakładach kształcenia nauczycieli oraz różne formy dokształcania i doskonalenia zawodowego; plan zatrudniania kadry kierowniczej w placówkach oświatowych”. Ponadto autorzy starają się odpowiedzieć na wiele istotnych pytań związanych z tą problematyką, a mianowicie: co możemy przejąć z dorobku metodologicznego badaczy zagranicznych zajmujących się tą problematyką, by móc to uwzględnić w projektowaniu metod badawczych u nas? Jakimi czynnikami kształtują politykę zatrudnienia pracowników oświatowych? Czy stosowane obecnie metody planowania kadr oświatowych odpowiadają miarom i potrzebom teraźniejszości? W jakim stopniu (nasileniu) stosuje się u nas zasadę racjonalnego zatrudniania tychże pracowników? Jakimi metodami należy posługiwać się w planowaniu, by z większym skutkiem móc projektować i zaspokajać braki kadr kierowniczych?

Praca powyższa oparta jest na wieloletniej — jak mówią autorzy — obserwacji rzeczywistości oświatowej, a także na odpowiednich materiałach statystycznych tę rzeczywistość porządkujących i systematyzujących.

Autorzy słusznie zauważają, że warunkiem efektywnego planowania potrzeb w zakresie kadr oświatowych są takie zjawiska, jak przyrost i ubytek naturalny oraz ruch migracyjny. Szczególnie ten ostatni jest trudny do uchwycenia, gdyż przemieszczanie się ludności nie zawsze jest zorganizowane, a więc jest w wielu wypadkach samorzutne. Prócz tego występują jeszcze dodatkowe czynniki utrudniające planowanie — choćby takie jak ubytek naturalny z powodu zmiany zawodu lub przerwania pracy. Niezmiernie ważne są również dokonywane się bezustannie zmiany w strukturach zawodowych i kwalifikacyjnych. Sprawę ostatnią najczęściej w planowaniu pomija się, a przecież wywiera ona dość duży wpływ na tzw. profil przygotowania zawodowego.

Istnieje — twierdzą autorzy — potrzeba usprawnienia planowania kadr oświatowych. Można tego dokonać przez:

— właściwe ustawienie proporcji zatrudnianych nauczycieli (pewna ich część ma przecież pracować w szkole, inna w różnego rodzaju instytucjach wychowawczych, świetlicach, internatach, przedszkolach);

— specjalizację pracowników oświatowych (nauczyciele zawodów technicznych, rolnych, humanistycznych);

— uwzględnianie specyficznej dla oświaty sytuacji (niedobór lub nadmiar nauczycieli w zakresie poszczególnych specjalizacji).

Obecną strukturę zatrudniania trzeba skrupulatnie przeanalizować za pomocą odpowiednich technik badawczych, a zebrane wnioski skonfrontować z praktyką. Na tej podstawie można dopiero opracować plan potrzeb na pracowników oświatowych (autorzy przedstawiają w omawianej książce przykład takiego planu opracowany dla miasta stoł. Warszawy).

Osobnym zagadnieniem — według autorów — jest problem kadry oświatowej mającej spełniać funkcje kierownicze, a więc organizatorów szkolnictwa. W związku z tym autorzy omawianej książki postulują m. in. bliższe sprecyzowanie kryteriów, w oparciu o które będzie się powoływać kadrę kierowniczą. Proponują także wprowadzenie specjalizacji I i II stopnia w zakresie organizacji oświaty i wprowadzenie odpowiednich konkursów na objęcie stanowisk kierowniczych (ostatnia metoda posiada tradycje zarówno u nas, jak i poza granicami kraju).

Planowanie oświaty nie może odbywać się w oderwaniu od bilansu dotyczącego całego kraju lub jego części (województwa, powiatu). Planowanie to winno uwzględniać zakres i typ usług oświatowych świadczonych przez szkoły i instytucje wychowawcze w przyszłości.

Powyższe, choć z konieczności pobieżne informacje o omawianej książce wskazują, że problematyka planowania kadr oświatowych jest sprawą wielce trudną i złożoną. Istnieje zatem konieczność szerokiego podejmowania tej problematyki, konieczność dalszych intensywnych studiów w tym zakresie zmierzających do usprawnienia całego procesu planowania oświaty.

Stefan Pacek

KAZIMIERZ KOTARSKI: EGZAMIN KWALIFIKACYJNY NAUCZYCIELI

Corocznie około 15 tysięcy nauczycieli składa egzamin kwalifikacyjny. Złożenie tego egzaminu jest warunkiem uzyskania mianowania, a więc w konsekwencji — osiągnięcia pełnej stabilizacji w zawodzie nauczycielskim. Z drugiej strony egzamin kwalifikacyjny pomaga nauczycielowi podnieść swoje umiejętności zawodowe, wymaga bowiem długotrwałego i systematycznego przygotowania się do niego poprzez czytanie odpowiedniej literatury i refleksję nad własną pracą.

Od dawna już istniała konieczność przyjscia młodym nauczycielom z odpowiednią informacją i wskazówkami, w jaki sposób przygotować się do egzaminu, aby sprostać jego wymogom. Istniała też konieczność zaznajomienia ich z podstawowymi zarządzeniami w tej sprawie.

Na to zapotrzebowanie społeczne odpowiedział Kazimierz Kotarski wydając książkę „Egzamin kwalifikacyjny nauczycieli”. Wspomniana książka składa się z dwóch części. Pierwsza z nich nosi tytuł: „Egzamin kwalifikacyjny w świetle przepisów”. Autor omawia w niej pojęcie kwalifikacji naukowo-pedagogicznych i kwalifikacji zawodowych, tryb zgłaszania się do egzaminów, tryb powoływania komisji egzaminacyjnej i jej skład, tryb przeprowadzania samego egzaminu, zakres i treść wymagań egzaminacyjnych i ustalenie oceny końcowej.

W dalszej kolejności informuje, w jaki sposób winna się odbywać praca przygotowawcza nauczyciela do egzaminu. Oto co przykładowo winien znać egzaminowa-

ny nauczyciel w zakresie znajomości ustaw i zarządzeń władz szkolnych: „Statut danego typu szkoły, w której nauczyciel pracuje, regulamin rady pedagogicznej, regulamin klasyfikowania i promowania uczniów (odpowiedni dla danego typu szkoły), wytyczne do pracy wychowawcy klasowego, wytyczne do opracowania regulaminu uczniowskiego, wytyczne do pracy samorządu uczniowskiego, regulamin komitetu rodzicielskiego w szkole”. Niezależnie od tego egzaminowany powinien znać podstawowe założenia ideowo-wychowawcze organizacji uczniowskich i młodzieżowych w szkole (ZHP, ZMS, ZMW, szkolnych kół LOK, PCK, SKS itp.).

Oczywiście przygotowanie się nauczyciela do egzaminu nie ogranicza się jedynie do znajomości ustaw i zarządzeń władz szkolnych. Zgodnie ze wskazówkami egzaminacyjnymi nauczyciel musi przestudiować co najmniej cztery pozycje (z zakresu psychologii, podstaw nauk pedagogicznych, z teorii dydaktyki i metodyki nauczania przedmiotu specjalizacji). Winien też znać gruntownie program nauczania swego przedmiotu i przedmiotów z nim korelujących.

Najwięcej trudności sprawiają egzaminowanym nauczycielom analiza i samoocena przeprowadzonych przez siebie lekcji. Prawidłowa analiza i samoocena winna obejmować takie zagadnienia, jak: zgodność lekcji z programem i rozkładem materiału nauczania, metodyczna strona lekcji, organizacyjna strona lekcji.

Druga część książki omawia szczegółowo dość sporą ilość zagadnień związanych z egzaminem kwalifikacyjnym. Rozpoczyna się ona omówieniem problematyki organizacji systemu nauczania i wychowania. Omawia założenia ideowe systemu nauczania i wychowania, organizację nauczania i wychowania oraz inne sprawy typu wewnętrznego, dotyczące różnego rodzaju szkół i placówek oświatowo-wychowawczych. W dalszej kolejności przedstawione są takie zagadnienia, jak organizacja i zadania administracji szkolnej (skład kuratorium okręgu szkolnego, rola i zadania wydziału oświaty i kultury), zasady planowania pracy dydaktycznej i wychowawczej, zadania ideowo-wychowawcze organizacji młodzieżowych i uczniowskich.

Ogromnie ważną sprawą (nie tylko wobec samego egzaminu) dla młodego nauczyciela jest także znajomość swoich praw i obowiązków. Kotarski poświęca temu zagadnieniu dość sporo miejsca. Omawia stosunki służbowe nauczycieli w świetle ustawy: sposób zawierania umowy o pracę, tygodniowy wymiar godzin lekcyjnych, warunki przyznawania zniżki godzin, uzyskiwania urlopów płatnych i bezpłatnych, omawia kategorie uposażeń w zależności od stażu pracy i wykształcenia, wynagrodzenie za godziny nadliczbowe i czynności dodatkowe, zaopatrzenie emerytalne, przy czym i sposoby rozwiązywania stosunków służbowych, odpowiedzialność porządkową i dyscyplinarną nauczyciela. Istotnymi dla przyszłego czytelnika okażą się na pewno partie książki omawiające obowiązki nauczyciela jako wykładowcy i wychowawcy, zadania, skład i organizację rady pedagogicznej, zadania nauczycieli i szkoły w zakresie organizacji czasu wolnego dzieci i młodzieży. Dość szeroko potraktowane są sprawy kontroli i oceny postępów uczniów w nauce i w zachowaniu. Obejmują bowiem takie zagadnienia, jak pedagogiczne znaczenie kontroli, wytyczne regulaminu klasyfikowania i promowania uczniów, oceny ze sprawowania, egzaminy poprawkowe, regulamin egzaminu dojrzałości, dokumentację procesu oceniania uczniów.

Kończącą część książki zajmują aneksy. Autor zamieścił tu ustawy, zarządzenia i rozporządzenia o rozwoju systemu oświaty i wychowania, o kwalifikacjach nauczycieli różnych typów szkół, o egzaminie kwalifikacyjnym.

Myślę, że nie trzeba przekonywać o wartości i praktycznej przydatności omawianej książki. Warto jedynie powiadomić o jej ukazaniu się wszystkich młodych nauczycieli, którzy znajdują się w okresie przygotowań do egzaminu kwalifikacyjnego. Sięgną na pewno po nią chętnie, stanowi ona bowiem pozycję ułatwiającą przygotowanie się do egzaminu kwalifikacyjnego.

Stefan Pacek

PRZEGLĄD CZASOPISM POLSKICH

W przeglądzie zwrócę uwagę przede wszystkim na zagadnienie ideowo-wychowawcze omówione w ostatnich numerach czasopism *Nauczyciel i Wychowanie*, *Szkoła Zawodowa*, *Kwartalnik Pedagogiczny* i *Zycie Szkoły*. Ujawnią się przy tym, rzecz prosta, przyczynki do problemu osobowości nauczyciela.

Funkcje ideowo-wychowawcze szkoły

Temat ten omawia w dłuższym artykule Henryk Świątnicki (*Nauczyciel i Wychowanie* nr 5, 1968). Punktem wyjścia są wydarzenia marcowe, kiedy to „właśnie młodzież pierwszych lat studiów wykazała najmniejszą odporność na działanie wrogiej inspiracji i agitacji na demagogiczne i anarchiczne hasła”. Analizując charakter niedomagań i ich źródła (ataki sił reakcyjnych na szkołę po roku 1956, dezorientacja ideologiczna i polityczna, którą umacniał rozwijający się rewizjonizm, rozwiązanie organizacji młodzieżowej — Związku Młodzieży Polskiej, dyskredytacja w opinii nauczycielskiej szkolenia ideologicznego) autor podkreśla, że jakkolwiek integracja różnych czynników pozaszkolnego wpływu wychowawczego jest postulatem stale aktualnym, to jednak faktem oczywistym jest to, że głównym ogniwem w systemie wychowania społecznego jest szkoła: „Ona opiera swoją działalność na podstawach naukowych, ma nagromadzone bogate doświadczenie, skupia kompetentną kadre w sprawach kształcenia i wychowania. Szeroki strumień różnorodnych informacji i bodźców w coraz większym stopniu tworzy społeczne zapotrzebowanie na uporządkowanie tego oddziaływania w zwarte, syntetyczne poglądy na świat, a zwłaszcza na węzłowe zagadnienia ideologiczne współczesnych czasów. Z natury rzeczy radio, TV, film działają w tym zakresie w sposób ułamkowy, instytucją natomiast, która w tej dziedzinie posiada znaczenie zasadnicze, jest szkoła. To w szkole, w bezpośrednim styku nauczyciela i ucznia, istnieje szansa trwałego, systematycznego kształtowania ogólnego poglądu na świat. Już w szkole podstawowej zaczyna się ta doniosła praca syntetyzująca; w szkole średniej staje się już ona jedną z pierwszoplanowych funkcji szkoły. Za tą właśnie myślą i w tym duchu reforma szkolna rozpoczęła proces przebudowy treści programowej szkoły”.

Prawdą jest, że obce socjalizmowi treści wychowawcze zostały ze szkoły wyeliminowane, to jednak na miejsce starego światopoglądu, tradycyjnej koncepcji życia nie zawsze potrafimy dać światopogląd oparty na dorobku współczesnej wiedzy. Szkoła i organizacje młodzieżowe — podkreśla autor — w zbyt małym stopniu wartościują zjawiska i fakty ze stanowiska potrzeb wychowania socjalistycznego. Tu autor zwraca uwagę na znaczenie wychowania obywatelskiego, wprowadzanego w coraz szerszym zakresie do szkoły. Ażeby jednak przedmiot ten spełnił pokładane w nim nadzieje, trzeba, ażeby nie tylko szkoła i nauczyciel, lecz również całe środowisko stworzyło odpowiedni klimat zrozumienia dla wagi podejmowanych przez szkołę w tym zakresie spraw. „Jeśli więc chcemy, aby nie werbalnie, lecz realizować rzeczywiste wychowanie obywatelskie, musimy stworzyć społeczny klimat poparcia wysiłków szkoły w tej dziedzinie”.

Wnioski i propozycje skupia autor wokół następujących spraw: opracować program wychowawczy dla szkół wszystkich typów i szczebli kształcenia, zwiększyć liczbę godzin wychowania obywatelskiego, dokonać poważnych zmian form doskonalenia zawodowego nauczycieli dostosowując obecny system do zadań szkoły i wy-

chowania, dokonać dość gruntownych korekt w programach i podręcznikach, dążyć do tego, ażeby organizacje dziecięce i młodzieżowe odgrywały coraz większą polityczną rolę w systemie pracy szkoły, włączać głębiej środki masowej informacji w nurt pracy wychowawczej z młodzieżą.

Zasadniczy tok myśli autora jest streszczony w zakończeniu: „Konieczne jest w konsekwencji opracowanie i wcielenie w życie takiego systemu wychowawczego, który w oparciu o socjalistyczne treści i wzorce wychowawcze określiłyby kierunek działania zarówno szkół wszystkich szczebli, jak i wszystkich instytucji kształtujących świadomość młodzieży, jej rozwoju społecznego”.

W tym samym numerze wymienionego czasopisma znajduje się artykuł prof. K. Wojciechowskiego pt. „Młodzież i ojczyzna”. Wiąże się on bezpośrednio z poprzednim artykułem, jest jego jakby konkretyzacją, są to bowiem uwagi o wychowaniu partyotycznym.

Praca wychowawcza w internatach

Literatury na ten temat jest mało. Z tym większym zainteresowaniem czytamy więc artykuł Tadeusza Sroki, zamieszczony w numerze 7/8 *Szkoły Zawodowej*: „O pracy wychowawczej w internatach”. Artykuł jest oparty na materiałach zebranych w toku analizy pracy wychowawczej w kilku internatach szkół zawodowych w województwie zielonogórskim, dokonanej z inicjatywy Komisji Oświaty KW PZPR. Stwierdzono różne niedomagania, na przykład fragmentaryczność i wyrywkowość, brak całościowo opracowanych systemów wychowawczych, chociaż każdy z internatów ma swój „plan wychowawczy”.

Analiza dotyczyła również pracy kierowników internatów. Wymagania, jakie im stawiano, autor tak formuluje: „Od osoby kierownika należy domagać się szeregu cech charakteryzujących człowieka o wszechstronnych zainteresowaniach. Niezależnie od umiejętności administracyjnych praca wychowawcza z młodzieżą wymaga refleksyjności, opanowania, poczucia sprawiedliwości i szerokich horyzontów, które pozwolą ustawicznie pobudzać i rozwijać uzdolnienia i zainteresowania wychowanków. Niestety, przeważa, jak wykazały ostatnie badania, typ kierownika-administratora, w mniejszym zaś stopniu kierownika procesu wychowawczego”.

Inna interesująca uwaga dotyczy form pracy wychowawczej. Stwierdzono, że przeważa wykorzystywanie środków audiowizualnych — telewizja, film, brak natomiast systematycznie organizowanych dyskusji. Autor sądzi, że „audycje telewizyjne i film fabularny przez swoją atrakcyjność wyręczają wychowawców w organizowaniu młodzieży czasu wolnego i traktowane są często jako główny i zamknięty system „bodźców wychowawczych”. Krytyczne uwagi odnoszą się również do organizowanych spotkań młodzieży z wybitnymi ludźmi. Omawiane przez nich tematy nie łączą się w jednolite cykle, nie wykorzystuje się też ich w celu pobudzenia czytelnictwa. „W rezultacie niektóre ważne dziedziny w problematyce wychowania ideowego muszą być mimo woli pominięte w tematyce spotkań i prelekcji. Na przykład w tematyce imprez organizowanych wychowankom internatu w jednej ze szkół pominięto problematykę wojny w Wietnamie, podstawowych pojęć i argumentów w dziedzinie kształtowania materialistycznego poglądu na świat, a uwzględniano mniej istotne w wychowaniu młodzieży problemy”.

Dobrym instrumentem wychowania w internatach były imprezy, poświęcone zagadnieniom z dziedziny wychowania ideowo-wychowawczego, zwane sesjami popularnonaukowymi, na przykład: „Czy wiem wszystko o Związku Radzieckim”. Opracowane przez uczennice odpowiedzi, przedstawione na sesji, były ocenione jako dorobek trwałe. Pozytywnie oceniono również konkursy związane z wynikami nauczania. I tu jednak zastrzeżenia natury wychowawczej: „W internacie jednej z zasadniczych szkół zawodowych obok zestawień wyników nauczania uczniów przodują-

cych umieszczono wykaz uczniów uzyskujących niezadowalające wyniki. Należy sobie chyba zdawać sprawę, że oceny niedostateczne są często powodowane jednostronnością uzdolnień ucznia, trudnościami rodzinnymi, a czasami przypadkowym zbiegiem niekorzystnych dla ucznia okoliczności losowych, i wówczas publiczne napiętnowanie ucznia osiągającego ocenę niedostateczną może wywołać u niego jakiś trwały uraz psychiczny. Podobnie jak w szkole i w pracy wychowawczej w internatach powinna być stosowana zasada indywidualizacji”.

Z zebranych materiałów wynika, że pod wpływem pracy wychowawczej następują u młodzieży przemiany światopoglądowe. W miarę pobytu w szkole i internacie liczba praktykującej religijnie młodzieży zmniejsza się, a w klasach starszych wrażliwość religijna należy raczej do rzadkości. Istnieć oczywiście może obawa o powierzchowność tych przemian.

Na artykuł ten, mimo że oceny i wnioski nie są gruntownie uzasadniane i problematyka nie jest wyczerpująco potraktowana, zwracam uwagę przede wszystkim dlatego, że nasuwa w sposób oczywisty potrzebę opracowania metodyki pracy wychowawczej w internatach. Internatów jest coraz więcej, nie wszyscy wychowawcy są w całej pełni wychowawcami, udzielana im pomoc nie jest wystarczająca. Wprawdzie w „Zarysie systemu wychowania” Lewina każdy wychowawca znajdzie dla siebie dużo wskazań, jednak nie jest to to samo, co dać może specjalna metodyka pracy w internatach, oparta na podstawach naukowych i doświadczeniach setek wychowawców.

Kształtowanie postaw i przekonań światopoglądowych

Artykuł dra R. Radwiłowicza na ten temat, zamieszczony w nrze 10 *Życia Szkoły*, dotyczy wprawdzie uczniów klas niższych, jednak zawarte w nim analizy i wnioski mają charakter ogólniejszy i mogą być z pożytkiem wykorzystane przez wszystkich wychowawców. Autor omawia trzy grupy sposobów kształtowania postaw i przekonań: sposoby polegające na organizowaniu świadomości ucznia, na organizowaniu działań i oddziaływających na ucznia.

Podstawowe twierdzenie, dotyczące pierwszej grupy sposobów, jest sformułowane następująco: nie jest prawdą, że działanie na sferę umysłową wychowawca jest zawsze skuteczne, natomiast prawdą jest, że w określonych warunkach może ono okazać się skutecznie. Na pytanie — kiedy — autor odpowiada na podstawie wybranych przykładów: gdy słowo występuje nie tylko w tradycyjnej relacji nauczyciel — uczeń, ale również często także w dwóch innych relacjach: uczeń — nauczyciel, uczeń — uczeń. A więc gdy oddziaływanie jest wzajemne i różnorodne i w proces włączony jest uczeń.

Podobnie na przykładach są oparte uwagi o organizowaniu działań i oddziaływaniu na ucznia. Strona wolicjonalna wiąże się zresztą silnie z emocjonalną. „W przypadku akcentowania strony wolicjonalnej należy pamiętać o tym, iż nie może to być organizacja działania dbająca tylko o wyrobienie sprawności, a nawet skądinąd konieczne hartowanie woli, lecz że zdobywanie przez uczniów własnych doświadczeń musi być przez nich »współplanowane«, świadomie kontrolowane i przeżywane uczuciowo”. Autor podkreśla jednocześnie, że uczuciowe urabianie postaw i przekonań w szkole socjalistycznej musi być kształtowane w drodze rozumowej, a więc nie jest możliwe bez udziału krytycznego myślenia uczniów, a także bez podporządkowanego rozumowi działania.

Autor kończy artykuł zestawieniem zasad ogólnych, których ostatnie dotyczą nauczyciela: samowiedzy i doskonalenia własnej pracy. „Zasada samowiedzy wskazuje na potrzebę zdawania sobie sprawy przez samego wychowawcę z kształtu jego własnej osobowości, z jego własnych sposobów postępowania, myślenia i odczuwa-

nia, zależnych przecież w pewnym stopniu od stereotypów myślenia, działania i odczuwania określonych kręgów ludzi tej samej co on płci, tego samego wieku, pochodzenia i aktualnego środowiska społecznego, zawodu, przekonań społeczno-politycznych itp. Im wyraziściej będzie wychowawca uświadamiał sobie tego rodzaju uzależnienia aktualnie żywionych przekonań i postaw (tych ostatnich zależnych także od własnych cech temperamentu), tym mniej skłonny będzie uznawać tylko swój punkt widzenia za »sam przez się zrozumiały« i »naturalny«, tym łatwiej zrozumie czynniki warunkujące postawy i przekonania swoich uczniów.

Z chwilą gdy nauczyciel pojmie (jest to właściwie ciągły proces coraz głębszego rozumienia) swoją zależność od określonych kręgów i ich stereotypów, a nawet czasami zgoda uprzedzeń i przesądów, wówczas będzie znacznie bardziej świadomy przemian zachodzących w jego własnym światopoglądzie. Wówczas też łatwiej będzie starał się bogacić własne doświadczenia”.

Racjonalną utopię można realizować

Na zakończenie kilka słów na temat artykułu prof. B. Suchodolskiego „Perspektywy rozwoju oświaty w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej”, zamieszczonego w nrze 3 *Kwartalnika Pedagogicznego*. Autor pisze o zmianie ludzi i zmianie warunków, o perspektywach demograficznych, zapotrzebowaniach kadrowych, nowej strukturze systemu oświatowego i innych aktualnych i ważnych zagadnieniach. W rozdziale „Adaptacyjna i rekonstrukcyjna rola wychowania” czytamy: „Socializm nie był nigdy akceptacją rzeczywistości. Był i pozostaje racjonalnym programem urzeczywistniania wizji tego, co wartościowe i możliwe. Był i pozostaje organizacją społecznych dążeń ludzi”. A wniosek z tego dla wszystkich, którzy kształtują człowieka, jego postawy i poglądy: „Im w większym stopniu ludzie zyskiwać będą przeświadczenie, iż są odpowiedzialni za kształt rzeczywistości, w której żyją, im będą bardziej świadomi tego, że mogą to tworzyć zespołowym i racjonalnie zorganizowanym wysiłkiem, tym bardziej będą się czuli wolni od fatalistycznego nacisku rzeczywistości istniejącej, tym bardziej będzie się ona stawała warunkiem ich działalności, a nie czynnikiem przystosowującym życie do okoliczności”.

Proporcje między przystosowywaniem do rzeczywistości a ideałami jej przekształcania będą się oczywiście zmieniać na korzyść ideałów. Rozbudzone i rozwinięte przez socjalizm dążenia będą realizowane w planowej działalności i w wychowaniu jako projekcji tych dążeń na młode pokolenie.

Prof. Suchodolski zwraca również uwagę na znaczenie wychowawcze racjonalnej utopii. Treścią główną cywilizacji socjalistycznej jest wizja „upowszechnienia twórczej działalności ludzi jako działalności wyrażającej naturę ludzką, uwolnioną z jarzma nędzy, wyzysku i przymusu, jako działalności, która ma sama w sobie swe usprawiedliwienie i która nadaje życiu wartość i urok. Można twierdzić, iż jest to wizja utopijna, ale nie powinniśmy używać tego określenia w sensie pejoratywnym. Ideologia socjalistyczna wyrosła z utopii i przekonała, iż racjonalną utopię można realizować. Cywilizacja socjalistyczna kontynuuje tę śmiałość wielkich nadziei, tę konsekwentną, ewolucyjną odwagę działania, z którego powstaje rzeczywistość nie mająca precedensu w dotychczasowej historii. Wizja upowszechniania twórczej działalności ludzi wchodzi w skład tej rzeczywistości”.

*

Jakkolwiek przedmiotem przeglądu jest zagadnienie kształtowania światopoglądu dzieci i młodzieży, to jest to jednocześnie — jak widać — przyczynek do problemu nauczyciela, jego roli w organizowaniu całokształtu pracy wychowawczej szkoły i jego odpowiedzialności za ideową stronę wychowania.

Stanisław Nowaczyk

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W poprzednim numerze *Ruchu Pedagogicznego* w kronice zagranicznej informowaliśmy czytelnika polskiego o Wszzechzwiązkowym Zjeździe Nauczycieli Kraju Rad, który odbył się w lipcu 1968 roku w Moskwie. Uchwały i materiały tego Zjazdu wysunęły szereg nowych poważnych zadań przed szkolnictwem radzieckim.

Na łamach czasopism pedagogicznych w Związku Radzieckim poruszają te problemy uczeni, nauczyciele, rektorzy i kadra naukowo-dydaktyczna uczelni pedagogicznych. I tak, rektor Leningradzkiego Instytutu Pedagogicznego im. A. I. Hercena, członek Korespondent ANP ZSRR A. D. Boborykin w swoim artykule¹ krytycznie ustosunkował się do obecnej formy kształcenia nauczycieli stwierdzając m. in., że kształcenie to powinno być na obecnym etapie gruntownie ulepszone. Szczególna uwaga powinna być zwrócona na podniesienie poziomu teoretycznego przygotowania przyszłych nauczycieli, głównie w dziedzinie ich specjalizacji, psychologii rozwojowej i wychowawczej, a także na przygotowanie studentów do pracy wychowawczej w szkole.

W dalszym ciągu artykułu autor pisze, że od osobowości nauczyciela, jego światopoglądu i oblicza moralnego zależy ideowo-polityczny kierunek całej pracy naukowo-wychowawczej szkoły. Dlatego też podstawowa rola dyscyplin socjalno-ekonomicznych w uczelniach pedagogicznych powinna — zdaniem A. D. Boborykina — polegać na kształtowaniu u studentów ideowości komunistycznej, partyjnego stosunku do nauki i pracy, na wyrabianiu umiejętności aktywnej walki o czystość teorii marksistowsko-leninowskiej. Tymczasem — stwierdza rektor — nauczanie przedmiotów socjalno-ekonomicznych w uczelniach pedagogicznych jeszcze nadal odbiega od wymagań stawianych przez życie.

Innym ważnym zagadnieniem w dziedzinie polepszania kształcenia młodych nauczycieli powinno być podniesienie poziomu ogólnokulturalnego absolwentów uczelni pedagogicznych. Tymczasem etyka i estetyka występują jako przedmioty fakultatywne. Autor uważa, że dyscypliny te w szkołach pedagogicznych powinny być zaliczane do przedmiotów specjalistycznych.

Następnie rektor Boborykin na przykładach poszczególnych kierunków studiów dokonuje analizy planów nauczania i dochodzi do wniosku, że należałoby przeprowadzić ich weryfikację, a także określić dokładny profil kształcenia nauczycieli na tych kierunkach. Rozwiązanie tego problemu — według autora — powinno nastąpić w sposób kompleksowy. Powstała przede wszystkim konieczność dokładnego opracowania i skorelowania nowych planów i programów nauczania; potrzebna jest modernizacja programów poszczególnych lat studiów, przeanalizowanie w nich fundamentalnych praw rozwoju przyrody i społeczeństwa z pozycji współczesnej nauki. W szeregu przypadków trzeba będzie solidnie przebudować dyscypliny nauczania. Czteroletni cykl nauczania — zdaniem Boborykina — jest niewystarczający przy współczesnym rozwoju nauk. Szczególnego przeanalizowania pod tym kątem wiedzenia wymagają plany nauczania na kierunkach nauk ścisłych.

Na zakończenie autor wysuwa jeszcze jeden postulat. Uważa, że należy natychmiast przystąpić do doskonalenia treści kształcenia w instytutach pedagogicznych, a szkołę i nauczyciela wreszcie uwolnić od takiego wskaźnika pracy, jakim są procenty sprawności. We współczesnych warunkach takie kryterium oceny — zdaniem A. Boborykina — przynosi kolosalną szkodę. Przyszedł także czas, aby zezwolić większym uczelniom (choćaby 1—2) pracować według indywidualnych planów nauczania — dodaje autor. Dla sprawdzenia celowości tych lub innych zmian w planach

¹ Por. A. D. Boborykin: Trebowania wremieni i podgotowka ucziela. *Wiestnik wysszej szkoły*, nr 7 z 1968 r., str. 28—32.

nauczania potrzebny jest przede wszystkim eksperyment pedagogiczny. Stąd też — zdaniem rektora — rada naukowa instytutu powinna otrzymać zezwolenie na określanie treści poszczególnych lat studiów, a także wnoszenia zmian do siatki godzin. Kolektyw takiej uczelni powinien opracowywać plany studiów i programy nauczania, podręczniki i pomoce naukowe.

O problemach kształcenia pedagogicznego pisze również na łamach *Więsnika wysszej szkoły* prof. dr I. T. Ogorodnikow z Państwowego Moskiewskiego Instytutu Pedagogicznego im. W. I. Lenina².

W artykule zastanawia się on nad zagadnieniami, które według niego winny być rozwiązane w pierwszej kolejności. Podstawowy problem — to określenie profilu kształcenia. Nauczyciel spełnia w szkole różne funkcje: uczy jednego lub kilku przedmiotów, jest wychowawcą uczniów, aktywnie uczestniczy w pracy metodycznej, badawczej i społecznej. Przygotowanie jego do tej działalności odbywa się na różnych latach studiów i przy pomocy praktyki pedagogicznej. Dlatego też autor uważa, że jeżeli zostanie ściśle wypracowany profil nauczyciela, określone zostaną te dziedziny współczesnej wiedzy, o które opiera się on w swej pracy naukowej, wychowawczej i metodycznej, jeżeli będziemy wiedzieć, jaki powinien być jego horyzont społeczno-polityczny i pedagogiczny — wówczas będzie można prawidłowo określić zestaw przedmiotów nauczania, a także rodzaje praktyk pedagogicznych.

Głębszego i szerszego uzasadnienia wymaga również zagadnienie treści i charakteru kształcenia w uczelniach nauczycieli dla szkół początkowych. Profil tych specjalistów nie był wystarczająco jasny już od pierwszych chwil jego istnienia. Obecnie — pisze Ogorodnikow — w związku z przejściem na trzyletni okres nauczania początkowego problem treści i charakteru kształcenia nauczycieli do szkół początkowych nabrał jeszcze większego znaczenia.

Inny problem poruszony przez autora — to sprawa wzajemnego stosunku i korelacji trzech podstawowych grup dyscyplin w uczelniach pedagogicznych, jakimi są przedmioty nauk społecznych, specjalistycznych i pedagogicznych. Wymaga on rozwiązania chociażby dlatego — pisze Ogorodnikow — że poszczególni specjaliści nierzadko bronią interesów jedynie swoich dyscyplin, a w mniejszym stopniu interesują się systemem kształcenia nauczycieli w całości.

Problemem wyjątkowej wagi — zdaniem autora — jest sprawa specjalistycznego przygotowania nauczycieli. W tym kontekście należałoby również określić, w jakim stosunku do siebie powinny pozostawać treści kształcenia specjalistycznego nauczycieli i treści nauczania w szkole. W tej kwestii są różne poglądy: jedni wypowiadają się za optymalnym uzawodowieniem dyscyplin specjalistycznych, inni uważają, że w szkole wyższej trzeba przekazywać wiedzę bez wiązania jej z treściami przedmiotów nauczania w szkole średniej. Autor stwierdza, że ani jeden, ani drugi pogląd nie jest do przyjęcia, ponieważ uczelnie wyższe nie mogą budować specjalistycznego kształcenia nauczycieli w oderwaniu od treści nauczania w szkole, jak i z drugiej strony nie mogą sprowadzać kształcenia specjalistycznego jedynie do poszerzonego kursu szkolnego podstaw nauk. Współczesny nauczyciel — według Ogorodnikowa — powinien mieć opanowaną głęboką i wszechstronną wiedzę w dziedzinie swojej specjalizacji, znać najnowsze osiągnięcia nauki, operować jej metodami.

Bardzo ważnym zagadnieniem, które trzeba rozwiać, jest — zdaniem autora — przewyżczenie błędnego poglądu niektórych specjalistów uważających, że katedry teoretyczne powinny uzbrajać studentów w wiedzę, a nauczaniem zastosowania tej wiedzy w praktyce szkolnej powinny zająć się katedry pedagogiki i metodyk. Takie poglądy prowadzą do tego, że wykładowcy dyscyplin specjalistycznych prowadzą zajęcia ze studentami nie znając programów i podręczników szkolnych ze

² Por. I. T. Ogorodnikow: *Aktywno razrabatywat' woprosy teorii. Więsnik wysszej szkoły*, nr 7 z 1968 r., str. 32—37.

swojej specjalności i nie interesują się treściami kształcenia w szkole średniej.

Wśród szeregu innych problemów poruszonych przez autora pragniemy na zakończenie zasygnalizować jeszcze jeden, a mianowicie: zagadnienie dydaktyki szkoły wyższej. Przy opracowywaniu tego problemu autor przestrzega przed dwiema skrajnościami: ignorowaniem ogólnopedagogicznych i psychologicznych podstaw nauczania w szkole wyższej i mechanicznego przenoszenia do szkolnictwa wyższego dydaktyki i metod szkoły średniej. Na przykład, takie problemy opracowywane przez dydaktykę ogólną, jak: istota procesu nauczania, metodyka przekazu informacji naukowej i pracy samodzielnej uczniów, metodyka posługiwania się technicznymi środkami nauczania, są — zdaniem Ogorodnikowa — w jednakowym stopniu istotne zarówno dla szkoły średniej jak i wyższej. Takie np. zagadnienia dydaktyki szkolnej, jak: przechodzenie w nauczaniu od znanego do nieznanego, od prostego do złożonego, od łatwego do trudnego, nie posiadają istotnego znaczenia dla szkolnictwa wyższego.

Na temat kształcenia nauczycieli wypowiedział się także rektor Kijowskiego Instytutu Pedagogicznego im. A. M. Gorkiego, członek rzeczywisty ANP ZSRR M. M. Pidtyczenko³. Poruszył on szereg ciekawych zagadnień, wśród których pragniemy zwrócić uwagę na problem metodycznego przygotowania nauczycieli. Autor podkreśla, że trzeba nauczyć studentów posługiwania się środkami audiowizualnymi i środkami nauczania programowanego. W tym celu trzeba poszerzyć zakres kursu specjalistycznego środków technicznych. Polepszenie kształcenia pedagogicznego studentów powinno odbywać się również poprzez wprowadzenie do cyklu pedagogicznego nowych seminariów specjalistycznych w celu zapoznania przyszłych nauczycieli z szeregiem dyscyplin fakultatywnych, które ostatnio zostały włączone do szkół średnich.

Współczesny uczeń — pisze dalej M. Pidtyczenko — otrzymuje w szkole wszechstronną wiedzę. Nie wolno zatem dopuścić do tego, aby nauczyciel zamykał się w wąskie ramy swojej specjalizacji. Nauczyciele fizyki, matematyki, biologii powinni orientować się w naukach humanistycznych, wykładowcy historii, literatury — znać osiągnięcia matematyki, fizyki, chemii, biologii. Zarówno jedni, jak i drudzy powinni znać socjologię i psychologię osobowości. Czas najwyższy — stwierdza autor — aby każdy nauczyciel dobrze znał fizjologię człowieka, był zorientowany w literaturze dziecięcej, znał podstawy muzyki i malarstwa, zdobył nawyki poprawnego, wyrazistego czytania.

Innym zagadnieniem poruszonym przez rektora — to czasokres studiów. Jest on ściśle związany z polepszeniem kształcenia nauczycieli. Przyszły nauczyciel — absolwent instytutu pedagogicznego — powinien znać przedmioty swojej specjalizacji w takim samym zakresie, co i absolwent uniwersytetu. Dlatego uważa M. Pidtyczenko, że zarówno w instytutach pedagogicznych, jak i uniwersytetach powinien być jednolity, pięcioletni okres studiów.

Józef Zalewski

³ Por. M. M. Pidtyczenko: Nowoje w szkole i pedagogičeskij WUZ. *Wiu wysszej szkoły* nr 8 z 1968 r., str. 22—24.

CAHIERS PÉDAGOGIQUES

II półrocze r. szk. 1967/68

W omawianym okresie — od stycznia do czerwca 1968 r. — ukazały się cztery numery *Cahiers Pédagogique*. Jak zwykle każdy zeszyt poświęcony jest odrębnemu problemowi, mianowicie: nr 72 — kwestiom sztuki i jej miejsca w nauczaniu pt.: „L'art n'est pas un luxe”, nr 73 — kształceniu zawodowemu w niepełnym wymiarze czasu: „La formation professionnelle à temps partiel”, nr 74 — nauczaniu fizyki i chemii: „L'enseignement de la physique et de la chimie”, a ostatni przed wakacjami 1968 r. nr 75 — problemowi szkolnictwa średniego, a właściwie jednemu typowi szkół średnich: „Les collèges d'enseignement secondaire”.

Marie-Louise Lopez Pino we „wprowadzeniu” do nru 72 wyjaśnia, dlaczego zdecydowano wydać zeszyt o wychowaniu przez sztukę. Mimo iż figuruje ono w programach szkolnych, że prowadzą je na ogół specjaliści stosujący właściwe metody, od dwóch czy trzech lat coraz powszechniejszy staje się pogląd o kryzysie sztuki. Prasa bije na alarm, a artyści różnych dziedzin sztuki stwierdzają, iż brak jest odbiorców ich utworów. Za przygotowanie zaś tych odbiorców w znacznym stopniu odpowiedzialna jest szkoła wszystkich stopni. Autorka stwierdza, iż od końca wieku XIX nastąpiło raczej pogorszenie i mimo rozwoju szkolnictwa powszechnego wychowanie artystyczne nie zostało zdemokratyzowane.

Historia tego numeru jest dość długa, podaje ją we wstępie Redakcja, by wyjaśnić opóźnienie, z jakim ten dawno zapowiadany zeszyt się ukazuje. W r. 1964 utworzona została Komisja Wychowania Artystycznego i od tego czasu ogłaszała apele o współpracę, rozsyłała ankiety. Postawiła ona sobie trzy cele, które stały się również założeniami Redakcji przy przygotowywaniu numeru, mianowicie:

- integracja różnych dziedzin wychowania artystycznego (teatr, malarstwo, muzyka, taniec itp.);
- zwrócenie uwagi na rolę tej dziedziny wychowania, by przestano uważać przedmioty artystyczne za „ubogich krewnych” dyscyplin intelektualnych;
- podkreślenie konieczności ciągłości wychowania w tym zakresie od przedszkola do szkoły wyższej; powodzenie zależy od wypracowania takiego systemu, który by oddziaływał począwszy od małego dziecka, skończywszy na człowieku dorosłym.

Ponieważ sprawom teatru były już w przeszłości poświęcone dwa numery *Cahiers* (nry 54 i 70), nie zostały one uwzględnione w treści omawianego zeszytu, lecz ograniczono się do sztuk plastycznych i muzyki.

W dziale pierwszym poświęconym roli sztuki w wychowaniu znajdują się rozważania o roli sztuki we współczesnym życiu, oddziaływaniu artysty poprzez swoje dzieła na coraz bardziej masowego odbiorcę. Interesujące są uwagi na temat wpływu muzyki na rozwój całej osobowości człowieka, a także na jej właściwości kształcenia pewnych cech psychiki, takich jak uwaga, obserwacja, pamięć, analiza, synteza, a zwłaszcza sfery uczuciowej człowieka. Wiele prób i doświadczeń potwierdza również dobre rezultaty osiągnięte przy pomocy muzyki w wychowaniu dzieci upośledzonych.

Nauczyciele rysunków i muzyki w szkołach różnych typów dzielą się swymi doświadczeniami i opisują lekcje i różne formy prac pozalekcyjnych. Znajdujemy konkretne przykłady stosowanych ćwiczeń, podejmowanych prób i eksperymentów. Na pewno rysowanie, malowanie, taniec czy gra na instrumencie są tym sposobem ekspresji, który pozwala lepiej poznać ucznia, a nawet niejednokrotnie odkryć źródła trudności wychowanków, np. wady i niedostatki słuchu i wzroku, zaburzenia nerwowe itp.

Wychowanie artystyczne dobrze prowadzone stwarza też okazję do twórczości uczniów. Słusznie więc chyba na tę sprawę zwracają uwagę liczni, zabierający głos w dyskusji, podkreślając, iż niejednokrotnie tak się dzieje, że szkoła ogranicza twórczość ucznia, który do niej zaczyna uczęszczać, i nawet można tu zaobserwować pewne cofnięcie się w stosunku do przedszkola, gdzie kwitnie spontaniczna twórczość dziecka.

W zeszytach zamieszczono również rozdziałik omawiający wychowanie artystyczne w innych krajach, przy czym wybór tych krajów był chyba zupełnie przypadkowy, podyktowany otrzymanymi przez Redakcję, i to różnymi drogami, informacjami. Po uwagach wstępnych, mających dać porównawczy obraz sytuacji w dziedzinie wychowania artystycznego we Francji i za granicą, omawia się wychowanie muzyczne na Węgrzech, szkoły plastyczne w Polsce, wychowanie artystyczne w Związku Radzieckim oraz reformę nauczania muzyki w Quebec. Wiadomości o polskich liceach plastycznych zostały podane przez Mlle Noyer, nauczycielkę rysunków w Liceum w Sèvres, a zdobyte przez nią od wizytatorki Polki przy okazji pewnej wystawy organizowanej w Paryżu. W notatce wstępnej Redakcja zaznacza, iż istnieją w Polsce również licea muzyczne i byłoby interesujące móc coś napisać na ten temat, brak jest jednak informacji. Wydaje się na tym przykładzie, który nie jest odosobniony w dotychczasowym sposobie zdobywania przez *Cahiers* wiadomości o szkolnictwie i oświacie w Polsce, iż warto byłoby nawiązać z Redakcją bezpośrednią współpracę i dostarczać im danych oficjalnych bądź informacji czy artykułów na omawiane tam tematy.

W przedmowie do nr 73 Redakcja stwierdza, iż niektórzy stali czytelnicy będą zapewne zdziwieni tematem tego zeszytu, gdyż kształcenie zawodowe uczniów, którzy już pracują i tylko w niewielkim wymiarze czasu uczą się dalej, nie wchodzi bezpośrednio w zakres kształcenia średniego, któremu poświęcone są w zasadzie *Cahiers*. Kilka jest jednak powodów, iż właśnie tym tematem postanowiono się zająć. Uczniowie liceów ogólnokształcących stanowią tylko nieznaczny odsetek młodzieży w wieku 10—18 lat i są w pewnym sensie elitą. Słuszne jest, iż wiele uwagi poświęcono metodom kształcenia tych najlepszych, lecz warto również bliżej zainteresować się ogromną masą pozostałych. Obok względów natury społecznej istnieją także racje pedagogiczne. Szereg spostrzeżeń, obserwacji, metod wypróbowanych w kształceniu tych uczniów-praktykantów może odnosić się do pozostałych kategorii uczniów szkół średnich.

Redakcja stwierdza, iż ostatni numer poświęcony sprawom kształcenia zawodowego ukazał się bardzo dawno — w końcu 1959 r. oraz zwraca się z apelem do czytelników, by nadesłali swoje uwagi o obecnym numerze i sugestie na przyszłość, gdyż trzeba będzie powrócić do tego tematu, i to chyba w niezbyt odległym czasie.

Zeszyt otwiera sprawozdanie z dyskusji „okrągłego stołu” zorganizowanej przez Redakcję *Cahiers* w październiku 1967 r. Uczestniczyli w niej przedstawiciele resortu oświaty, związku zawodowego, przedsiębiorstw i instytucji, wypowiadając się na temat kształcenia uczniów w połączeniu z pracą zawodową.

Do czego sprowadza się zagadnienie? Ustawa o reformie szkolnictwa francuskiego ze stycznia 1959 roku ustaliła przedłużenie obowiązku szkolnego do 16 roku życia, co miało wejść w życie w roku 1967. Niestety, rozwój szkolnictwa nie nadąża za istniejącymi potrzebami i wielka liczba młodzieży w wieku lat 14—16 nie kontynuuje nauki. Aby wypełnić przepisany prawem obowiązek, rodzice tych uczniów mogą podpisać trzyletnią umowę z fabryką, przedsiębiorstwem państwowym czy prywatnym lub właścicielem jakiegoś zakładu rzemieślniczego, usługowego, handlowego itp. Młodociany ma tam zapewnioną praktykę, przyuczenie do zawodu, a jednocześnie kontynuuje naukę na specjalnych kursach, których program obejmuje zarówno przedmioty ogólnokształcące, jak i zawodowe. Ukończenie takich kursów oraz praktyki upoważnia do przystąpienia do egzaminu C.A.P. (Certifikat des Aptitudes

Professionnelles); świadectwo z jego zdania stwierdza wystarczający poziom wiadomości i umiejętności zawodowych dla robotnika wykwalifikowanego.

Organizacja kursów zawodowych dla młodzieży pracującej może być różna. Zajęcia odbywają się bądź w dniach wolnych od pracy, bądź w określonym dniu tygodnia, na który uzyskują uczniowie zwolnienie z zakładu pracy, bądź wreszcie w godzinach wieczornych, po ukończeniu normalnej pracy.

Zagadnienia programu kształcenia ogólnego i zawodowego, metody pracy, wyniki, a także opisy doświadczeń z zakresu różnych przedmiotów i różnych specjalności — to treść rozważań zawartych w pięciu kolejnych rozdziałach tego zeszytu. Na zakończenie jeden z nauczycieli szkoły zawodowej opisyje system kształcenia zawodowego w Czechosłowacji, z którym zapoznał się w czasie 10-dniowego pobytu w tym kraju z delegacją związkowców francuskich. Nauczycielka liceum wieczorowego z Lozanny pisze na temat doświadczeń tego liceum utworzonego w roku 1966.

Rozważania zamieszczone w numerze podsumowane zostały przez Redakcję w postaci końcowych wniosków, w których stwierdza się, iż niektóre przedsiębiorstwa — zwłaszcza prywatne — nie gwarantują właściwego poziomu kształcenia młodzieży podlegającej jeszcze obowiązkowi szkolnemu i że resort oświaty nie może zrzec się obowiązku opieki i kontroli na tym nauczaniem.

Nowoczesnemu przyrodoznawstwu w szkole ogólnokształcącej poświęcony jest numer 74 *Cahiers*. J. Debiesse, dyrektor Ośrodka Badań Nuklearnych i przewodniczący Federacji Kół Badań i Działalności Pedagogicznej, wygłosił na IV krajowym kongresie Federacji w Vanves w 1965 r. referat na temat postępu w naukach ścisłych i związaną z tym koniecznością zmian w nauczaniu tych przedmiotów. Zamieszczony w omawianym zeszycie referat ten jest niejako wstępem do właściwych rozważań nad nauczaniem fizyki i chemii. Interesujące są zawarte w nim dane dotyczące wydatków na oświatę, rezultatów osiągniętych przez obecne szkolnictwo francuskie oraz perspektyw na przyszłość. I tak budżet resortu oświaty wynosi we Francji rocznie 20 miliardów franków, a zatrudnia 500 000 nauczycieli, podczas gdy np. przemysł samochodowy rozporządza budżetem 10 miliardów na 150 tys. pracowników. Wydajność systemu szkolnego nie jest duża, wynosi 80% na szczeblu początkowym (jest to stosunek liczby uczniów kończących ten szczebel do liczby zaczynających naukę), 30% w szkolnictwie średnim, a 20% w wyższym.

Wprowadzenie pióra R. Dechéne podkreśla, iż rola nauk ścisłych nie jest dziś przez nikogo podważana. W wykształceniu ogólnym fizyka i chemia mają znaczne miejsce, gdyż rozwijają zmysł obserwacji, wyobraźnię i myślenie. Problem sprowadza się obecnie do wypracowania programów i takich metod nauczania tych przedmiotów, by wyniki nauczania były dobre lub choćby zadowalające.

Interesujący materiał zawiera rozdział dotyczący nauczania fizyki i chemii w różnych krajach: Stanach Zjednoczonych, W. Brytanii, Związku Radzieckim, w porównaniu z programami obowiązującymi we Francji i stosowanymi tam powszechnie metodami nauczania tych przedmiotów.

Troskę o polepszenie metod nauczania wykazują nauczyciele francuscy, którzy dzielą się swymi uwagami na temat stosowania eksperymentów i doświadczeń na lekcjach fizyki i chemii oraz roli podręcznika i wykładu w nauczaniu tych przedmiotów. Organizacja zajęć praktycznych w pracowni czy klasie nastęrcza sporo trudności, gdyż chodzi zarówno o uniknięcie sytuacji niebezpiecznych, jak i stworzenie takich warunków, by uczniowie rzeczywiście pracowali samodzielnie, „odkrywali” niejako nowe dla nich zjawiska i prawa oraz umieli stosować poznane zasady w praktyce.

Obok omówionych już powyżej zagadnień w zeszycie znajdujemy jeszcze rozważania na temat wzajemnych stosunków matematyki i fizyki w nauczaniu w szkole średniej, nowych programów chemii i ewolucji w nauczaniu tego przedmiotu, zadaniach i celach nauczania przedmiotów ścisłych w liceach oraz o nowym przed-

miocie wprowadzonym do szkół francuskich — technologii. Na zakończenie Redakcja zamieściła uwagi dotyczące kontroli wiadomości uczniów z fizyki i chemii na egzaminie dojrzałości i na egzaminach wstępnych na wyższe uczelnie oraz kształcenia i doskonalenia nauczycieli tych przedmiotów. Wydaje się, iż numer ten przynosi wiele materiału, którego znajomość może pomóc w pracy nauczycielom przedmiotów przyrodniczych.

Dekret z 3 sierpnia 1963 r. powołał do życia nowy typ szkoły średniej: *collège d'enseignement secondaire*. Po ukończeniu pięcioletniej szkoły początkowej (*école primaire*) uczniowie w wieku lat 11 kontynuują naukę w niższej szkole średniej przez cztery lata do piętnastego roku życia. Jest to tzw. pierwszy cykl nauczania średniego, w zasadzie jednakowy dla wszystkich, a dopiero po jego ukończeniu następuje wybór między różnymi kierunkami dalszej nauki bądź ogólnokształcącej, bądź zawodowej. W praktyce jednak istnieją w dalszym ciągu licea ogólnokształcące, przyjmujące do klasy szóstej (pierwszej szczebla średniego) absolwentów szkół początkowych, zakwalifikowanych przez komisje orientacji szkolnej i zawodowej jako dość zdolnych do uczenia się łaciny i po ukończeniu liceum kontynuowania nauki w szkołach wyższych. Kolegia (*collèges*) są więc szkołą grupującą uczniów w wieku 10-16 lat, którzy nie poszli do liceów, zamiast więc być szkołą powszechną są one w pewnym sensie „gorszą”.

W zeszytcie 75 pokazany jest stan aktualny „kolegiów” — budynki, urządzenia, kierownictwo, ciało pedagogiczne itp. Ponieważ pierwsze tego typu szkoły powołano w r. szk. 1964—65, są one jeszcze w stadium wstępnym organizacji, wypracowania właściwych metod pracy itp. Sprawom tym autorzy wypowiedzi poświęcają dużo uwagi, zgłaszając projekty i propozycje. Po ukazaniu stanu aktualnego zajęto się kwestią orientacji i selekcji uczniów w okresie czterech pierwszych lat nauczania na szczeblu średnim, a następnie nakreślono obraz przyszłości — jaka powinna być nowoczesna szkoła średnia francuska, „szkoła przyszłości”, „szkoła jutra”. Wyjątki z artykułów i wypowiedzi różnych pedagogów i działaczy oświatowych z lat 1957—1958 na temat poszukiwania właściwej formy szkoły średniej zamieszcza Redakcja zamiast wniosków czy podsumowania na zakończenie numeru.

Irena Janiszowska

SYMPOZJUM POŚWIĘCONE EKONOMICZNE KSZTAŁCENIA

Dostrzegany coraz bardziej w ostatnich latach paralelizm oświaty i gospodarki zrodził wspólną dziedzinę zainteresowań ekonomistów i pedagogów. W wyniku tego powstała nowa dyscyplina naukowa, zwana coraz częściej ekonomiką kształcenia¹. Problemy ekonomiki kształcenia są coraz częściej przedmiotem badań specjalnie w tym celu powołanych ośrodków naukowych i instytucji, tematem licznych publikacji oraz konferencji międzynarodowych². Zagadnienia ekonomiki kształcenia były też szeroko dyskutowane na dwóch ogólnopolskich sympozjach³. Ostatnie z nich odbyło się w Sopocie⁴.

W ciągu dwóch lat, jakie upłynęły między zorganizowanymi w naszym kraju sympozjami na temat ekonomiki kształcenia, zainteresowanie społeczno-ekonomicznymi aspektami oświaty rozszerzało się i umacniało. W kilku wyższych uczelniach resortowych instytucjach i zakładach naukowych oraz placówkach PAN podjęto z tej dziedziny ponad 150 tematów badawczych. Dla rozwinięcia badań i uściślenia ich przedmiotu duże znaczenie miało dokonanie w dniu 13 czerwca 1967 r. uzgodnień między Przewodniczącymi Komisji Planowania przy Radzie Ministrów i Komitecie Nauki i Techniki, Prezesami PAN i GUS oraz Ministrem Oświaty i Szkolnictwa Wyższego w sprawie koordynacji badań w zakresie ekonomicznych aspektów kadr wykwalifikowanych dla potrzeb gospodarki i kultury narodowej na lata 1968—1970⁵. Badania te uznano jako szczególnie ważne dla gospodarki narodowej. Powołany został Podkomitet Ekonomiki Oświaty PAN. Ponadto ekonomiczne zagadnienia oświaty znalazły wyraz w pracy dydaktycznej kilku wyższych uczelni (w postaci wykładów monograficznych i seminariów).

Dzięki wymienionym przedsięwzięciom stworzone zostały w Polsce warunki rozwoju ekonomiki kształcenia. Fakt ten wpłynął korzystnie na organizację, poziom i przebieg sympozjum poświęconego ekonomicznie kształcenia w Sopocie. W sympozjum tym wzięło udział 123 osoby z różnych ośrodków naukowych kraju oraz przedstawiciele administracji państwowej zajmujących się praktyczną działalnością w dziedzinie oświaty i nauki.

Zebrani wysłuchali 5 referatów wygłoszonych w czasie obrad plenarnych. Oto ich autorzy i tematyka: prof. dr B. Suchodolski — Problemy rozwoju i kryzysu oświaty we współczesnym świecie; doc. dr J. Górski i mgr M. Klimczak — Rola kwalifikacji a rozwój gospodarczy w historii doktryn ekonomicznych; dr J. Kluczyński — Zatrudnienie w sektorze usług a rozwój gospodarczy; doc. dr A. Rajkiewicz —

¹ Por. K. Podolski: *Ekonomiczno-społeczne aspekty kształcenia*. Wydanie II uzupełnione, WSP Gdańsk 1968, s. 231.

² Najważniejsze z nich wymienia pionier ekonomiki kształcenia w naszym kraju B. Suchodolski w swej pracy: *Oświata a gospodarka narodowa*. WP Warszawa 1966.

³ Wyniki pierwszego z nich, odbytego w dniach 30 maja — 4 czerwca 1966 r. w Domu Pracy Twórczej Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego w Ustroniu Wlkp., zawiera praca zbiorowa pod redakcją J. Kluczyńskiego: *Ekonomiczno-społeczne aspekty kształcenia*. KiW Warszawa 1968, s. 466.

⁴ Miało ono miejsce w dniach 15—19 września 1968 r. Organizatorami sympozjum byli Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Warszawskiego i Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Gdańsku.

⁵ Protokół uzgodnień oraz tematykę badań zawiera opracowanie: *Plan badań naukowych w zakresie ekonomicznych aspektów kształcenia kadr wykwalifikowanych dla potrzeb gospodarki i kultury narodowej na lata 1968—1970*. Wyd. Min. Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, Podkomitet Ekonomiki Oświaty PAN, Warszawa 1968, s. 26.

Przyszła struktura zawodowa społeczeństwa polskiego i związany z nią model kształcenia; doc. dr K. Podoski — Metody badania kosztów i efektów kształcenia. Ponadto uczestnicy sympozjum zapoznali się z treścią 52 referatów i doniesień naukowych. Obradowano nad nimi w trzech sekcjach: Kwalifikacje a rozwój gospodarczy; Problemy oświaty w gospodarce narodowej; Finansowanie i efektywność kształcenia.

W rzeczowej dyskusji poruszono wiele problemów. Dyskusja w sekcji „Kwalifikacje a wzrost gospodarczy” dotyczyła głównie: makroekonomicznych zależności między wykształceniem i wzrostem gospodarczym; związku między etapem rozwoju gospodarczego a rolą i charakterem wykształcenia; wzajemnego powiązania i uwarunkowania badań makro- i mikroekonomicznych na temat oddziaływania kwalifikacji na wzrost gospodarczy; ewolucji treści kwalifikacji pracowniczych następujących pod wpływem postępu technicznego i rozwoju społecznego oraz konieczności jej uwzględnienia w programach nauczania; nienadążania treści, metod i środków nauczania za potrzebami życia społeczno-gospodarczego i kulturalnego; narastającej rozbieżności między doskonaleniem produkcji materialnej a efektami aktualnie funkcjonującego systemu kształcenia.

Prace w sekcji „Oświata a gospodarka narodowa” koncentrowały się na problematyce: planowania oświaty na szczeblu centralnym i terenowym infrastruktury kształcenia; kierunków i specjalności szkoleniowych; koordynacji poczynań w zakresie rozwoju szkolnictwa, zwłaszcza zawodowego; znaczenia warunków pracy i bytu kadr nauczycielskich.

Obrady w sekcji „Finansowanie i efektywność kształcenia” poświęcono następującym grupom problemów: metodyce liczenia i zakresowi wydatków i kosztów kształcenia i wykształcenia oraz efektom pracy szkół; wysiłkom badań w dziedzinie kosztów i sprawności kształcenia; doskonaleniu metod i środków dydaktycznych w celu polepszenia efektów pracy szkół; polepszeniu gospodarności szkół i racjonalnemu wykorzystaniu środków przeznaczanych na kształcenie.

W czasie dyskusji zgłoszono wiele propozycji i wniosków. Znalazły one odbicie w obszernej uchwale podjętej w ostatnim dniu sympozjum. M. in. stwierdza się w niej, że konieczne jest prowadzenie prac nad doskonaleniem systematyki ekonomiki kształcenia, a także ustaleniem w sposób możliwie jednoznaczny zasadniczych pojęć z tej dziedziny, zwłaszcza w zakresie efektów i kosztów kształcenia. Kierując się potrzebami gospodarki i kultury naszego kraju za szczególnie istotne uznaje się prowadzenie badań nad: efektami wewnętrznymi i zewnętrznymi pracy szkolnictwa; kosztami kształcenia w skali ogólnokrajowej, regionalnej i poszczególnych szkół; efektywnością nowoczesnych metod i środków dydaktycznych z uwzględnieniem rachunku ekonomicznego; źródłami finansowania i bodźcami materialnego zainteresowania w procesie kształcenia; siecią i organizacją wewnętrzną szkolnictwa z punktu widzenia racjonalizacji kosztów; doskonaleniem metod planowania finansowego w szkolnictwie. Ponadto postuluje się skupienie wysiłku pracowników nauki na badaniach mikroekonomicznych wpływu wykształcenia na wydajność pracy; kontynuowania tematów dotyczących związku kwalifikacji z wynagrodzeniem i jego wpływu na dopływ kandydatów do określonych zawodów i szczebli kształcenia; prowadzenie gruntownej analizy ekonomiczno-społecznej zawodu nauczycieli oraz warunków i efektywności ich pracy.

W uchwale wypowiedziano się za kontynuowaniem spotkań międzydyscyplinarnych z udziałem pedagogów, ekonomistów, socjologów i psychologów oraz zespołów badawczych w ramach istniejących instytucji (m. in. pracowników Międzyuczelnianego Zakładu Badań nad Szkolnictwem Wyższym). Uchwała wskazuje na potrzebę zorganizowania w najbliższym czasie w węższym gronie konferencji w sprawie bazy statystycznej i systemu ewidencji kosztów, metod analizy efektów i kosztów kształcenia.

W zakończeniu uchwały zwraca się uwagę na warunki organizacyjne dalszego rozwoju ekonomiki kształcenia. Rozwój ten wymaga: szybkiego wzrostu kadr naukowych w dziedzinie ekonomiki kształcenia; uruchomienia studiów podyplomowych z tej dziedziny w celu dokształcania kadr z różnych szczebli administracji państwowej i organów planistycznych; powołania seryjnego wydawnictwa nieperiodycznego, które umożliwiłoby publikację wyników badań naukowych z dziedziny ekonomiki kształcenia oraz wymianę myśli i poglądów pomiędzy osobami zajmującymi się interesującą nas dyscypliną naukową. Niezależnie od tego wskazano na: potrzebę uruchomienia w szkołach wyższych (zwłaszcza na kierunkach ekonomicznych i pedagogicznych), gdzie istnieją ku temu warunki kadrowe, wykładów monograficznych lub kursowych oraz seminariów z dziedziny ekonomiki kształcenia; większej opieki nad kadrą naukową prowadzącą badania z zakresu tej najmłodszej dyscypliny naukowej; lepszej koordynacji prac w tym kierunku. Sprawą tą powinien się zająć Podkomitet Ekonomiki Oświaty PAN.

Należy spodziewać się, że zarówno symposium w Sopocie, jak i dalsze prace naukowo-badawcze nad społeczno-ekonomicznymi aspektami kształcenia będą miały istotne znaczenie dla lepszej: realizacji zadań dydaktycznych i wychowawczych w szkołach bez względu na ich typ i szczebel organizacyjny, lepszego gospodarowania czynnikiem ludzkim i funduszami społecznymi przeznaczonymi na oświatę i naukę.

Kazimierz Denek
Poznań

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

- ВАЦЛАВ ВОЙТЫНЬСКИ: Школа и воспитание на V Съезде ПОРП 1
ВИКТОР ЩЕРВА: Исторический и классовый характер патриотизма 11

ПЕРЕД ПОЛВЕКОМ

(Воспоминания, разработка, документы)

- СТАНИСЛАВ ДОБРОВОЛЬСКИ: Воспоминания перед полвеком 21
БОГДАН НАВРОЧИНСКИ: Отдел программ средних школ 52
ЯНИНА ШОЭНБРЕННЕР: Программа просвещения Министерства вероисповедания и публичного просвещения от 18 декабря 1918 г. называемой „Программой Пруса“ 59
КСАВЕРЫ ПРАУСС: Программа просвещения Министерства вероисповедания и публичного просвещения от 18 декабря 1918 г. 71
Декларация Союза польских учителей начальных школ 73
БОГДАН НАВРОЧИНСКИ: Тадеуш Лопушаньски 74
Съезд польских учителей в Варшаве в апреле 1919 г. 76

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

- ЮЗЕФ ОЛЬШОВСКИ: Предварительные исследования в области использования педагогической литературы в работе преподавателя учительского института 83
МАРИЯ РАДВИЛОВИЧ: О методах и результатах исследований над формированием среди учеников I и II классов навыков совместного писания 94
МЕЧИСЛАВ ЛОБОЦКИ: Из исследований по вопросам содействия и сотрудничества 100

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

- СТЕФАН ПАЦЕК: Юзеф Ижицки, Ежи Волчик — Планирование занятости просветительных кадров 104
СТЕФАН ПАЦЕК: Казимеж Которски — Квалификационный экзамен учителей 105

ОБЗОР ПЕЧАТИ

- СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польской печати 107
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советской педагогической печати 111
ИРЕНА ЯНИШОВСКА: Cahiers pedagogiques

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

- КАЗИМЕЖ ДЕНЕК: Симпозиум посвященное экономике просвещения 119

CONTENTS

ARTICLES

WACŁAW WOJTYŃSKI: School and Education at the 5th Congress of the Polish United Workers' Party	1
WIKTOR SZCZERBA: Historical and Class Nature of Patriotism	11

FIFTY YEARS AGO

(Memoirs, editions, documents)

STANISŁAW DOBROWOLSKI: Recollections from Fifty Years Ago	21
BOGDAN NAWROCZYŃSKI: The Programme Section of Secondary Schools	52
JANINA SCHOENBRENNER: The Educational Programme of December 18, 1918, called „Prause's Programme"	59
KSAWERY PRAUSE: The Educational Programme of December 18, 1918	71
Declaration of the Association of Polish Elementary School Teachers	73
BOGDAN NAWROCZYŃSKI: Tadeusz Łopuszański	74
The Congress of Polish Teachers in Warsaw, April 1919	76

EXPERIENCES, TESTS, AND PEDAGOGICAL EXPERIMENTS

JÓZEF OLSZOWSKI: Preliminary Research Making Use of Pedagogical Reading Matter in the Work of the Lecturers of Teachers' Seminars	83
MARIA RADWIŁOWICZOWA: Methods and Results in the Research Concerning the Writing Habits of the First and Second Graders	94
MIECZYŚLAW ŁOBOCKI: A Research on Cooperation and Competition	100

BOOK REVIEWS AND SUMMARIES

STEFAN PACEK: Józef Iżycki, Jerzy Wołczyk — Planning of the Employment of the Educators	104
STEFAN PACEK: Kazimierz Kotarski — Qualifying Examination for Teachers	105

PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK: A Survey of Polish Pedagogical Periodicals	107
JOZEF ZALEWSKI: A Survey of Soviet Pedagogical Periodicals	111
IRENA JANISZOWSKA: Cahiers Pédagogiques	114

HOME CHRONICLE

KAZIMIERZ DENEK: A Symposium Devoted to the Economics of Education	113
--	-----

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA”

Nakład 4000 egz. Ark. wyd. 10,7 Ark. druk. 7,75 + 4 str. wkładki. Papier druk. sat. kl. V, 70 g,
70×100/16. Oddano do składania w listopadzie 1968 r. Podpisano do druku i druk ukończono
w marcu 1969 r.

Zakłady Graficzne w Toruniu — Zam. nr 2455 — M-13