DYSKUSJA NAD NAUCZANIEM HISTORII OŚWIATY I WYCHOWANIA W SZKOŁACH WYŻSZYCH*

Zagajenie dyskusji

Spotkanie nasze odbywa się w rok po dyskusji nad rolą i znaczeniem historii oświaty i wychowania w kształceniu nauczycieli. Uchwaliliśmy wówczas wnioski, które doprowadziły do restytuowania historii oświaty i wychowania jako przedmiotu nauczania na kierunkach pedagogicznych wyższych szkół nauczycielskich. Mamy zapewnienie, iż w toku rewizji zakresu przygotowania pedagogicznego studentów kierunków nauczycielskich na uniwersytetach zostaną również rozważone nasze postulaty dotyczące historii oświaty i wychowania jako obowiązkowego przedmiotu na wszystkich kierunkach studiów nauczycielskich.

Przypominam te fakty i nawracam do nich, by wskazać, iż dzisiejsze spotkanie jest dalszym ciągiem dyskusji podjętej przed rokiem. Chcemy się zastanowić, jak jesteśmy przygotowani do realizacji programu historii wychowania w szkołach wyższych i jakie są niezbędne potrzeby dla racjonalnego nauczania tego przedmiotu i pełnej realizacji jego wychowawczych funkcji.

Właściwa realizacja każdego przedmiotu studiów wyższych zależy od dwu czynników: kadry nauczającej, jej naukowego i metodycznego przygotowania oraz od zaplecza materiałowego i metodycznego. Ocena stanu i jakości kadry nauczającej historii wychowania w uczelniach wyższych nie będzie stanowić przedmiotu naszej dyskusji. Sprawy te należą do kompetencji ośrodków odpowiedzialnych za rozwój nauki. My natomiast chcemy się skoncentrować na problemach nauczania historii wychowania w szkołach wyższych, sposobu przekazywania wiedzy, poddać analizie stan pomocy do realizacji tego przedmiotu, a więc wydawnictw źródłowych, studiów monograficznych, a przede wszystkim zarysów syntetycznych (podręczników), z których student przyswaja materiał zakreślony wymaganiami egzaminacyjnymi. Sądzimy, że pismo nasze, służące różnym ośrod-

* Dyskusja została zorganizowana w dn. 14 IV 1972 r. przez Radę Redakcyjną i Redakcję „Przeglądu Historyczno-Oświatowego" oraz Biuro Historii ZNP. Przebieg dyskusji podajemy na podstawie stenogramu.

kom naukowym i dydaktycznym, stanowi dobrą płaszczyznę do konfrontacji poglądów, formułowania opinii i rejestracji potrzeb, do pobudzenia inicjatyw i twórczej inwencji.

Wyłonią się przed nami problemy metodologicznej i merytorycznej oceny wydawnictw z zakresu historii oświaty i wychowania, ich zgodności z wymogami współczesnej historiografii i przydatności dla szkoły wyższej, zagadnienia związków historii wychowania z dyscyplinami pokrewnymi, kształcenia myślenia historycznego studentów i kształcenia stosunku do naszych oświatowych tradycji, struktury treści kształcenia, unowocześniania metody.

Otwierając konferencję, pragnę serdecznie powitać dyr. M. Maciaszka, przedstawiciela Ministra Oświaty, Franciszka Filipowicza i Władysława Wawrzynowskiego, przedstawicieli Zarządu Głównego ZNP, red. Józefa Płoskiego z Państwowego Wydawnictwa Naukowego, przedstawicieli ogniw terenowych Komisji Historycznej ZNP, licznie zgromadzonych historyków wychowania i oświaty z wielu środowisk naukowych kraju oraz wszystkich, którzy zainteresowali się naszą inicjatywą i zechcieli skorzystać z naszego zaproszenia.

Wiele osób nadesłało pisemne usprawiedliwienie nieobecności. Nie mógł przybyć na nasze spotkanie przewodniczący Rady Redakcyjnej prof. Bogusław Leśnodorski, prezes Polskiego Towarzystwa Historycznego prof. Stanisław Herbst, przewodniczący Komitetu nauk Pedagogicznych PAN prof. Bogdan Suchodolski, dyrektor Instytutu Historycznego UW prof. Aleksander Gieysztor, przewodniczący Komisji Historycznej ZNP dyr. Stanisław Mach. Z powodu choroby nie mogą uczestniczyć w naszym posiedzeniu doc. Zbigniew Marciniak, prof. Marian Falski i dr Tomasz Szczechura; prof. prof. Zdzisław Libera i Stefan Wołoszyn oraz red. Wanda Nowacka z Ossolineum nadesłali pisemne wypowiedzi.

Proszę doc. dra. Józefa Miąso o przedstawienie referatu wprowadzającego do dyskusji.

Ryszard Wroczyński
Uniwersytet Warszawski

JÓZEF MIĄSO
Pracownia Dziejów Oświaty PAN

O POTRZEBIE PRZYGOTOWANIA NOWYCH PODRĘCZNIKÓW HISTORII WYCHOWANIA ORAZ WYDAWNICTW POMOCNICZYCH

Perspektywa przywrócenia historii wychowania należnego jej miejsca w systemie kształcenia nauczycieli nakłada na historyków oświaty poważne zadania nie tylko w zakresie kształcenia młodej kadry wykładowców tego przedmiotu, lecz i opracowania nowoczesnych pomocy dydaktycznych, zwłaszcza podręczników. W ostatnich latach ukazały się wprawdzie dwa podręczniki: *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie* — prof. S. Wołoszyna (1964) oraz *Historia wychowania* pod red. prof. Ł. Kurdybachy (t. I, 1965; t. II, 1967), ale ze względu na swą treść zaspokajają one potrzeby przede wszystkim humanistów z wyższym wykształceniem i słuchaczy uniwersyteckich kierunków pedagogicznych. Obszerna *Historia wychowania* pod red. Ł. Kurdybachy, której tom III jest aktualnie przygotowywany w Pracowni Dziejów Oświaty, stanowi kompendium wiedzy służące głównie tym, którzy pragną pogłębić znajomość określonych problemów, oraz ogółowi humanistów. Podręczniki te, wydane w dość znacznych nakładach, są jeszcze dostępne na rynku księgarskim. Dysponenda na dzień 31 XII 1971 r. wykazywała 7390 nie sprzedanych egzemplarzy *Dziejów wychowania* S. Wołoszyna (nakład 25 tys.) oraz 2300 egzemplarzy I tomu i 8300 egzemplarzy tomu II (nakład 20 tys.) *Historii wychowania* pod red. Ł. Kurdybachy.

Aktualnie zasadniczą rolę w procesie kształcenia nauczycieli odgrywają uniwersytety i wyższe szkoły nauczycielskie. Rozważając więc projekty opracowania nowych podręczników, należy uwzględnić przede wszystkim potrzeby wymienionych uczelni. Podstawowym i najpilniejszym zadaniem jest opracowanie jednotomowego podręcznika historii wychowania, przeznaczonego przede wszystkim dla słuchaczy uniwersyteckich kierunków pedagogicznych oraz wyższych szkół pedagogicznych. Optymalnym rozwiązaniem byłoby przygotowanie podręcznika przez jednego autora, choć perspektywa taka wydaje się mało realna. Wszelkie zbiorowe wydawnictwa grzeszą bowiem brakiem jednolitego ujęcia, sprawiają często wrażenie zbioru studiów czy esejów, pozbawionych zasadniczej myśli przewodniej.

Nowy podręcznik nie może być zbyt obszerny, musi przecież pozostawiać studentowi znaczny margines dla studiów samodzielnych, dla lektury prac monograficznych, które kształtują jego postawę badawczą. Jego autor lub autorzy nie powinni ograniczyć się do dalszego kondensowania wiadomości zawartych w dotychczasowych podręcznikach i wzbogacanych ciągle nowymi studiami monograficznymi, lecz muszą przede wszystkim dokonać gruntownej selekcji materiału faktograficznego.

Najogólniej pojętym zadaniem podręcznika historii wychowania jest ukazywanie genezy i ewolucji myśli pedagogicznej oraz praktyki wychowawczej na tle zmian zachodzących w rozwoju społeczeństwa i jego kultury. Podręcznik powinien dawać czytelnikowi niezbędną sumę wiedzy, uczyć go naukowego, historycznego myślenia, a tym samym ułatwiać rozumienie współczesnych problemów oświaty i wychowania. Wzbogaca on ponadto erudycję swego odbiorcy, zaznajamiając go z genealogią pojęć, instytucji i kierunków pedagogicznych.

Dyskusja na temat roli historii wychowania zorganizowana przez Redakcję „Przeglądu Historyczno-Oświatowego" w 1971 r. dostarczyła wielu cennych uwag i wniosków, które powinny być spożytkowane w toku prac nad podręcznikiem. Dotychczasowa wymiana poglądów nie przyniosła jednak jednoznacznej odpowiedzi na pytanie, czy nowy podręcznik historii wychowania ma uwzględniać przede wszystkim rozwój teorii i praktyki wychowawczej w powiązaniu z historią społeczną i polityczną oraz dziejami kultury, czy też ma ukazywać szeroko pojęty proces wychowania człowieka. Wydaje się, że ta druga koncepcja jest mało realna, chociażby ze względu na aktualny stan tej dyscypliny, jaką jest historia wychowania. Koncepcja ta wymaga bowiem znacznie szerszego spojrzenia na rzeczywistość historyczną oraz uwzględnienia dorobku i metod badawczych innych dyscyplin naukowych, zwłaszcza socjologii, historii społecznej i historii kultury. Jest przecież rzeczą powszechnie znaną, że najbardziej wartościowe dzieła powstają na styku różnych dyscyplin naukowych (na marginesie tych uwag warto zasygnalizować potrzebę bardziej nowoczesnego kształcenia młodych specjalistów w zakresie historii wychowania). Podręcznik nie może być rejestrem wszystkich zjawisk i faktów przeszłości, lecz powinien raczej obrazować rozwój idei i tendencji, które znamionowały rzeczywisty postęp lub kryły w sobie zalążki tego postępu w zakresie oświaty i wychowania.

Wydaje się, że podstawowym kryterium doboru treści winno być (ze względu na potrzeby dydaktyczne) racjonalne połączenie dziejów myśli pedagogicznej, praktyki wychowawczej oraz osiągnięć nauk pedagogicznych. Wszystkie te elementy należałoby ujmować w związku z podłożem ekonomiczno-społecznym i politycznym oraz kulturalnym. Podręcznik powinien uwzględniać podstawowe kierunki rozwoju oświaty i wychowania. Tego rodzaju ujęcie uchroni go przed szybkim zdezaktualizowaniem się, a jednocześnie ułatwi modernizację treści w kolejnych wydaniach.

Przedyskutowania wymaga problem zakresu wiadomości z dziedziny hi-

storii kultury, historii filozofii oraz dziejów społecznych i politycznych, które powinny wzbogacać treść podręcznika. Równie ważna jest sprawa wzajemnego stosunku historii wychowania i pedagogiki porównawczej.

Nowy podręcznik historii wychowania musi się różnić od wszystkich dotychczasowych. W swych partiach poświęconych rozwojowi myśli pedagogicznej winien wyraźniej akcentować rzeczywiste nowatorstwo, wskazywać źródło wpływów i zapożyczeń. W ten sposób uniknie się zbędnych powtórzeń, które nastręczają sporo kłopotów dydaktycznych. Niezbędne jest również ścisłe ustalenie pojęć i terminologii, gdyż w tym zakresie panuje — podobnie jak w pedagogice — dość duża różnorodność. Za przykład może służyć zagadnienie postępu pedagogicznego w dziejach wychowania. Terminem tym szafuje się dość często, nie precyzując bliżej jego treści.

Wprawdzie zasadniczy trzon podręcznika powinna stanowić część „pozytywna", podająca aktualny stan naszej wiedzy na określony temat, niemniej jednak istnieje potrzeba uwzględniania tzw. „problemów otwartych", a nawet spornych, które wymagają dalszych badań. Treść podręcznika powinna być tak ujęta, by nie tylko pobudzała czytelnika do głębszej refleksji, ale nawet rodziła wątpliwości co do trwałości i doskonałości wszystkich systemów oświatowo-wychowawczych. Ważne miejsce zajmie zarys postępu oświecenia w różnych krajach i w różnych okresach historycznych, zobrazowany m.in. za pomocą danych liczbowych. Niezbędne są też ustalenia i oceny porównawcze w odniesieniu do różnych krajów, nie wchodzące jednak głębiej w zakres pedagogiki porównawczej (tabele porównawcze). Komparatystyka jest bowiem do tej pory raczej słabą stroną naszej historiografii oświatowej. Stan ten powoduje wiele ujemnych następstw, jak np. subiektywizm w ocenie rzeczywistego poziomu oświaty w różnych krajach. Uwzględnienie elementów komparatystycznych pozwoli np. bardziej precyzyjnie określić miejsce szkoły i pedagogiki polskiej na tle ogólnego rozwoju oświaty i wychowania w innych krajach, a ponadto ustrzeże zarówno przed megalomanią, jak i przed nieuzasadnionym pesymizmem w ocenie pewnych zjawisk, zwłaszcza w pedagogice XIX i XX wieku.

Niezależnie od bezspornej potrzeby opracowania nowego podręcznika do kształcenia przyszłych pedagogów — warto rozważyć sprawę ewentualnych publikacji podręcznikowych dla słuchaczy kierunków niepedagogicznych zarówno w uniwersytetach, jak i w wyższych szkołach nauczycielskich. Zajęcia dydaktyczne z zakresu tzw. elementów nauk pedagogicznych na tych kierunkach uniwersyteckich odbywają się na III roku studiów w wymiarze 120 godzin (w tym 60 godzin ćwiczeń). Nie obejmują one w zasadzie wiadomości z historii wychowania. Dawniejszy podręcznik, który stanowił podstawę tych zajęć (dwutomowy *Zarys pedagogiki* pod red. B. Suchodolskiego) zawierał krótki zarys historii wychowania pióra S. Wołoszyna. Używany aktualnie nowy podręcznik *(Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli* pod red. B. Suchodolskiego) jest niemal zupeł-

nie pozbawiony elementów historii wychowania, jeśli nie liczyć drobnych wzmianek na temat źródeł różnorodnych teorii pedagogicznych i prądów oświatowych. Pomijanie historii wychowania w nauczaniu elementów nauk pedagogicznych prowadzi do tak niebezpiecznych następstw, jak niski poziom kultury pedagogicznej przyszłych nauczycieli szkół średnich i pedagogiczny dyletantyzm. Wobec rysującej się perspektywy poszerzenia programu tzw. elementów nauk pedagogicznych wiadomościami z zakresu historii wychowania warto rozważyć sprawę opracowania bardzo zwięzłego zarysu dziejów wychowania do użytku słuchaczy niepedagogicznych kierunków uniwersyteckich bądź też szerszego uwzględnienia elementów historii wychowania w podstawowym podręczniku przeznaczonym dla tych słuchaczy.

W wyniku wprowadzenia historii wychowania do programu wykładów wyższych szkół nauczycielskich (wszystkie kierunki kształcenia) wyłania się potrzeba opracowania specjalnego wydawnictwa podręcznikowego dla potrzeb tych uczelni, ściśle skorelowanego z nowym (a nie tymczasowym) programem historii wychowania. Jego uzupełnieniem mógłby być tomik źródeł pomyślany jako niezbędna pomoc dla studenta, a nie dla prowadzącego ćwiczenia. Wysoki nakład i przystępna cena takich wydawnictw umożliwiłyby nabycie ich przez każdego niemal studenta.

Niezależnie od podręcznika (lub podręczników) powszechnej historii wychowania należy zasygnalizować pilną potrzebę opracowania syntezy dziejów oświaty polskiej. Jest bowiem rzeczą żenującą, iż do tej pory nie posiadamy ani jednego głębiej ujętego zarysu rozwoju oświaty i wychowania w Polsce na przestrzeni jej tysiącletnich dziejów. Wszystkie niemal kraje dorobiły się syntez dziejów oświaty narodowej, Polska pozostała pod tym względem daleko w tyle (np. w Związku Radzieckim przygotowuje się wielotomową historię wychowania narodów ZSRR, a ponadto intensyfikuje się badania nad dziejami oświaty w innych krajach zarówno socjalistycznych, jak i kapitalistycznych). O potrzebie takiej publikacji świadczy fakt, iż sześcioarkuszowa książeczka Ł. Kurdybachy *Tysiąclecie polskiej oświaty*, wydana w 1967 r. w 10 tys. egzemplarzy, dość szybko zniknęła z półek księgarskich.

Historia oświaty polskiej powinna stanowić — obok podręcznika powszechnej historii wychowania — zasadniczą lekturę wszystkich kandydatów na nauczycieli, służącą pogłębianiu ich wiedzy o polskich tradycjach wychowawczych. Wstępne syntezy częściowe, obejmujące np. wieki średnie, okres Odrodzenia oraz czasy późniejsze do powstania KEN, a także okres nowszych (od czasów KEN po dobę dzisiejszą) umożliwiłyby opracowanie w przyszłości pogłębionej syntezy ogólnej.

W syntezie oświaty polskiej nie powinno zabraknąć dorobku szkolnictwa polskiego poza granicami kraju. Szkolnictwo emigracyjne stanowiło bowiem, zwłaszcza w pierwszym okresie swego istnienia, nieodłączny składnik polskiej kultury narodowej. Wagę tego problemu zaczynają coraz czę-

ściej dostrzegać historycy, co znajduje wyraz w nowoczesnych zarysach dziejów Polski. Ogólne informacje o szkolnictwie polskim na emigracji powinny być uwzględnione również w powszechnej historii wychowania.

Niezależnie od podręczników, wyboru źródeł oraz syntezy dziejów oświaty polskiej ważną funkcję mogłyby spełnić monograficzne opracowania różnych kierunków pedagogicznych, typów szkół i ruchów oświatowych. Przykładowo można wymienić kilka takich tematów: „Idea wychowania obywatelskiego w dziejach polskiej myśli pedagogicznej", „Rozwój socjalistycznej myśli pedagogicznej w Polsce", „Dzieje oświaty dorosłych", „Historia wychowania fizycznego w szkołach polskich", „Dzieje szkolnictwa zawodowego w Polsce", „Historia zawodu nauczycielskiego", „Rola oświaty w kształtowaniu nowoczesnego narodu polskiego" itp. Opracowania wymienionych przykładowo tematów byłyby cenną pomocą nie tylko w kształceniu kandydatów na nauczycieli, lecz i w pogłębianiu wiedzy nauczycieli pracujących.

Do ważniejszych wydawnictw pomocniczych, niezbędnych do prawidłowego kształcenia nauczycieli, należą źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. Dzięki wydaniu w ramach serii „Biblioteki Klasyków Pedagogiki" wielu najważniejszych pozycji z dziejów polskiej i obcej literatury pedagogicznej oraz trzytomowego wyboru źródeł w opracowaniu S. Wołoszyna — rynek księgarski jest stosunkowo nieźle zaopatrzony w tego rodzaju wydawnictwa. Nie oznacza to jednak, że docierają one w odpowiedniej ilości do zakładów kształcenia nauczycieli bądź do prywatnych bibliotek nauczycielskich. Świadczą o tym stosunkowo wysokie remanenty trzech tomów źródeł w opracowaniu S. Wołoszyna, wydanych w 10 tys. egzemplarzy (remanent ten wynosił na 31 VII 1971: t. I — 2600 egzemplarzy, t. II — 3200, t. III — 4600). Jest rzeczą charakterystyczną, że antologie bardziej zróżnicowanych w treści tekstów źródłowych, wydane wcześniej przez PZWS, zniknęły dość szybko z półek księgarskich. Za przykład w tym względzie może służyć wybór źródeł pt. *Polska lewica społeczna wobec oświaty w latach 1919—1939* w opracowaniu B. Ługowskiego i E. Rudzińskiego, wydany w 1960 r. w 7 tys. egzemplarzy, oraz *Postępowa myśl oświatowa w Królestwie Polskim w latach 1905—1914* w opracowaniu Z. Kmiecika, wydana w 3 tys. egz. Wśród wydawnictw źródłowych ważną rolę dydaktyczną mogłyby odegrać odpowiednie albumy zawierające ilustracje, zwłaszcza do dziejów oświaty w Polsce.

Bardzo przydatne do rozbudzania zainteresowań historią wychowania (nie tylko wśród nauczycieli) są popularnie ujęte zarysy rozwoju oświaty w różnych regionach kraju oraz monografie bardziej zasłużonych szkół i placówek oświatowo-wychowawczych. Literatura tego typu pobudza zainteresowania i ambicje badawcze samych nauczycieli. Odrębną kategorię wydawnictw stanowić powinny biografie zasłużonych pedagogów, nauczycieli i działaczy oświatowych. Publikacje biograficzne wykazują bowiem wzrastającą popularność, są chętnie czytane; oprócz zalet poznawczych

posiadają walory wychowawcze, kształtują osobowość nauczyciela, pomagają mu w pracy pedagogicznej. Swego rodzaju podsumowaniem prac nad biografiami byłby postulowany od dawna *Słownik pedagogów polskich*.

Dotarcie postulowanych publikacji zarówno do nauczyciela, jak i do szerszego kręgu odbiorców będzie niewątpliwie uzależnione w znacznej mierze od stopnia zainteresowania tą problematyką naszych firm wydawniczych, zwłaszcza Ossolineum, PWN, Książki i Wiedzy, PZWS i Naszej Księgarni. Na wydawnictwach powinien spoczywać obowiązek inspirowania określonej tematyki i zachęcania autorów do jej podejmowania. Wysoki nakład, pociągająca szata graficzna przy umiarkowanej cenie gwarantowałyby dotarcie tych publikacji do szerokich środowisk czytelników.

Realizacja wymienionych propozycji jest również zależna od samego środowiska historyków wychowania, od koordynacji ich wysiłków badawczych, a wreszcie od dalszych dyskusji metodologicznych.

ZDZISŁAW LIBERA *
Uniwersytet Warszawski

Pragnę wyrazić przekonanie, że opracowanie jednotomowego podręcznika historii wychowania jest potrzebne. Uważam za słuszną tezę, że podręcznik ten powinien uwzględnić punkt widzenia komparatystyczny i że „komparatystyczne widzenie" pewnych zjawisk może uchronić zarówno przed megalomanią, jak i pesymizmem w ocenie rzeczywistości historycznej. Wydaje mi się także, że historia wychowania powinna być rozpatrywana w perspektywie szerszej — ogólnej historii kultury oraz przemian w historii świadomości społecznej i kulturalnej, z którą wychowanie jest najściślej związane. Wzory osobowe poszczególnych epok znajdują odbicie w ideale wychowawczym szkoły. Refleksja historyczna powinna — moim zdaniem — odnosić się do tych zjawisk, które są wytworem życia, a więc są czymś w rodzaju wypadkowej ideałów wychowawczych i praktyki szkolnej.

Odrębnym zagadnieniem jest sprawa uwzględnienia tych wszystkich zjawisk, które nie mieszczą się w problematyce szkoły, ale które mają doniosły wpływ na wychowanie. Zjawiska te rysują się wyraźnie w kulturze XIX i XX wieku (rola wojska, instytucji społecznych i politycznych, prasy, książki, radia, telewizji, filmu, nie mówiąc już o Kościele, którego wpływ był w zasadzie uwzględniany), jednakże w swoisty sposób występowały już wcześniej. Chodziłoby o to, by je zasygnalizować w podręczniku historii wychowania.

STEFAN WOŁOSZYN **
Uniwersytet Warszawski

1. Za najpilniejsze zadanie uważam określenie celów nauczania historii wychowania w zakładach kształcenia nauczycieli i wychowawców oraz opracowanie odpowiedniego programu nauczania tej dyscypliny. Historia wychowania pełni w kształceniu pedagogicznym szczególną rolę łącznika między współczesnością i przyszłością a przeszłością i, aby spełniała swoją funkcję jako składnik kultury nauczycielskiej, musi nauczyć widzieć zagadnienia dydaktyczne, wychowawcze i organizacyjno-oświatowe w perspektywie historycznej, które przede wszystkim spośród tych zagadnień należy realizować i jak to zrobić? Program nauczania — choćaż zwięzły — powinien być w tym względzie pierwszym i podstawowym przewodnikiem i doradcą wykładowcy.

2. Spośród pomocy naukowych dla wykładowców za szczególnie pilne uważam opracowanie stanu badań: bazy źródłowej, piśmiennictwa monograficznego, problemowego i przyczynkarskiego w zakresie najważniejszych epok, zjawisk, prądów i postaci w dziejach myśli pedagogicznej, praktyki wychowawczej i oświatowej. Mogłoby to być z jednej strony opracowanie tak zwięzłe, jak praca Henryka Barycza *Rozwój*

* Wypowiedź nadesłana.
** Wypowiedź nadesłana.

historii oświaty, wychowania i kultury w Polsce (Kraków 1949, PAU), wymagająca aktualizacji. Lecz bardziej przydatne i pożądane są — z drugiej strony — opracowania tego typu, jak — przykładowo wymieniając — Leszka Hajdukiewicza *Podstawy idcowe i organizacyjne kolonii akademickich Uniwersytetu Krakowskiego (1588—1773); Stan badań, problematyka, postulaty* (1963); tegoż autora *Szkolnictwo i wychowanie okresu staropolskiego w problematyce badań dwudziestolecia 1945—1964* (1966); Jana Hulewicza *Stan i potrzeby badań nad dziejami zawodowego ruchu nauczycielskiego w Polsce* (1965); Zbigniewa Marciniaka *Stan i potrzeby badań nad dziejami zawodowego ruchu nauczycielstwa polskiego* (1971); Kamilli Mrozowskiej *Historia szkolnictwa polskiego w dobie Oświecenia. Przegląd wydawnictw 1945—1965* (1965); tejże autorki *Trzy jubileusze Komisji Edukacji Narodowej 1873—1923—1973. Przegląd dorobku i postulaty* (1971); Ryszarda Wroczyńskiego *Jan Henryk Pestalozzi w pedagogice polskiej* (1971). Te ostatnie opracowania publikował na swych łamach „Przegląd Historyczno-Oświatowy". Publikacja zbiorowa, złożona z tego rodzaju studiów, obejmująca możliwie kompletnie najdonioślejsze wydarzenia w historii wychowania — powszechnej i polskiej — jest szczególnie, moim zdaniem, potrzebna jako niezbędna pomoc naukowa do należytego nauczania historii wychowania. W publikacji powinna znaleźć się także selektywna, adnotowana (rozumowana) bibliografia historii wychowania.

Dzieło takie byłoby również niezbędną pomocą do należytego prowadzenia seminariów i prac dyplomowych z historii wychowania. Należy się ponadto spodziewać wdzięcznej recepcji takiego opracowania wśród szerokich kręgów nauczycielstwa, nadzoru pedagogicznego, ośrodków doskonalenia kadr oświatowych, działaczy oświatowych i społecznych itd.

3. Szczególnie potrzebna — z punktu widzenia dydaktyczno-wychowawczego — jest seria (czy biblioteczka) tekstów źródłowych i materiałów pomocniczych do dziejów pedagogiki i szkolnictwa, przeznaczona dla studiujących. Powinna ukazywać się w niewielkich zeszytach, a mogłaby być skorelowana bądź z publikacją, o której była mowa w punkcie 2, bądź z programem nauczania. Mogłaby to być seria w rodzaju przedwojennych lub powojennych serii tekstów źródłowych do nauki historii w szkole, ale seria dostosowana do poziomu szkoły wyższej.

4. Przedsięwzięcia, o których mowa, nie powinny naturalnie ograniczać ani opóźniać przygotowania odpowiednich podręczników do nauczania historii wychowania.

KAMILLA MROZOWSKA
Uniwersytet Jagielloński

Wydaje mi się, że zanim przystąpimy do problematyki poruszonej przez kol. Miąso, należałoby zastanowić się nad znaczeniem właściwej konstrukcji programu, do którego realizacji podręcznik ma być przeznaczony. Jak wygląda obecna sytuacja? Historia wychowania znajduje się w programach WSN w ogólnym wymiarze 45 godzin — powstaje zatem pytanie, czy jest możliwe, nawet przy najlepszych pomocach naukowych, danie sumy wiedzy z całej historii wychowania w ciągu tak krótkiego czasu? Wydaje się, że jest to niemożliwe, wobec czego nasuwa się konieczność dokonania wyboru i przyjęcia kryteriów tego wyboru pod kątem widzenia celów, jakie chcemy osiągnąć. Tym celem jest przede wszystkim danie słuchaczom zrozumienia, na czym polega proces historyczny w odniesieniu do pedagogiki, z czego wynikają, czym są uwarunkowane przemiany w kształtowaniu się celów wychowania i organizacji szkolnej. Zrozumieniu tych problemów mają służyć także elementy porównawcze.

Być może, iż to, co powiem, wyda się herezją, ale moim zdaniem dla osiągnięcia tego celu jest w zasadzie rzeczą obojętną, jaki okres wybieramy (mowa tu o wyborze określonej epoki historycznej, charakteryzującej się określonymi dążeniami pedagogicznymi), nie jest natomiast sprawą obojętną, jakimi m e t o d a m i będziemy się posługiwać przy realizacji programu. Jeżeli bowiem potrafimy nauczyć myślenia historycznego i obudzić zainteresowania problematyką historyczną czy posługiwaniem się w toku nauczania różnymi pomocami dydaktycznymi, to założyć można, iż nawet gdy potraktujemy wybrany okres, czy też wybrane zagadnienia przykładowo, rzutować to będzie w istotny sposób na dalsze zainteresowania nauczyciela. Oczywiście, studenci nie będą się żywili tą wiedzą, jaką im damy w ciągu 45 godzin, przez całe życie; jeśliby taka suma wiedzy miała być jedynym ich wyposażeniem historyczno-oświatowym, to skutek będzie mizerny, co z góry można przewidzieć bez względu na to, jaki zakres wiedzy obejmie program.

Sprawą podstawową jest zatem dokonanie rozsądnego w y b o r u. Nie da się wyłożyć takiej ilości materiału, by zamknąć w niej wszystko i żeby to przyniosło rezultaty. Jeżeli zaś brać pod uwagę kierunek pedagogiczny w uniwersytetach, to w tej chwili tego kierunku nie ma — kończy się. Jeżeli zaś ten kierunek zostanie przywrócony, to będzie on już służył innym celom kształcenia: będzie on zapewne przygotowywał studentów do pracy pozaszkolnej, wobec czego także i program z historii wychowania powinien być inny, niż był dotąd, i inne metody jego realizacji.

Nie można zatem sięgać do konwencjonalnego modelu dawnego podręcznika i dawnych treści, trzeba się natomiast zastanowić nad tym, jakie wiadomości historyczne potrzebne są przyszłym pracownikom domu dziecka, Izby zatrzymań, szkoły specjalnej, itp., aby student rozwijał swe horyzonty myślowe i gruntownie przygotował się zarówno do swej pracy zawodowej, jak i do podejmowania zagadnień teoretycznych. Przypomnieć należy, że powstaje coraz więcej różnego typu studiów, które przygotowują do pracy tzw. kulturalno-oświatowej. Są w tym celu tworzone specjalizacje w uniwersytetach i różne studia zawodowe. Dla tego rodzaju kształcenia potrzebny jest znowu inny zakres wiedzy, uwzględniający odrębną problematykę, do której nie ma dotąd żadnych pomocy dydaktycznych. O ile jeszcze do historii wychowania mamy jeden podręcznik, do którego można dotrzeć, a jeśli nawet nie jest on podręcznikiem dobrym, to w każdym razie jest, natomiast do historii działalności oświatowej — poza kilku skryptami — nie mamy nic, a problematyka ta jest niesłychanie ważna i potrzebna.

Tak więc z punktu widzenia treści programowych mamy tu ogromny wachlarz zagadnień, których opracowaniem jednego podręcznika nie da się absolutnie rozwiązać. Podobnie nie wystarczy tu jeden wybór źródeł, chyba żebyśmy przyjęli, iż z olbrzymiego podręcznika, zawierającego różnorodne treści, każdy sobie wybierze to, co mu jest potrzebne. Tego typu doświadczenia już jednak mamy i — jak wiadomo — nie dały one najlepszych rezultatów.

Drugie zagadnienie dotyczy określenia z a d a ń opracowań dydaktycznych: czy mają być one przeznaczone do powtórzenia materiału, z którym student zapoznaje się na wykładach, czy mają to być materiały służące metodzie konwersatoryjnej lub seminaryjnej. Przy realizacji każdego z tych zadań potrzebny jest metodycznie inny układ podręcznika i jest to sprawa, którą trzeba przesądzić przed rozpoczęciem pracy, a która wiąże się ściśle z założeniami programowymi. I tak w dotychczasowych pracach bywało, że najpierw był program, a potem podręcznik; obawiam się, że chcemy postępować odwrotnie: najpierw podręcznik, a później program — może można i tak?

Równie ważne jest zagadnienie popularnych opracowań o charakterze pomocniczym. Na pewno jest ich za mało, a w ostatnich czasach w ogóle tego typu opracowań brakuje. W okresie powojennym parokrotnie podejmowane były próby wydawania różnego typu „biblioteczek dla nauczycieli", niestety, były to inicjatywy

krótkotrwałe i ich byt kończył się po ukazaniu się pierwszych tomików. Mamy wiele serii historycznych i pedagogicznych o charakterze popularnym, dlaczego jednak nie została uwzględniona w nich problematyka historii wychowania? Czy jest to niedopatrzenie Redakcji, czy też problematyka historii wychowania jest taka skąpa, że w „Omedze" nie uwzględnia się jej zupełnie, podobnie jak w wydawnictwach tego typu co „Światowid"? Pozostaje otwartą sprawą, czy jest to określona polityka redakcyjna, czy też brak chętnych autorów? A jeśli to drugie, to w takim razie nasuwa się smutna refleksja: mamy piękne plany, kto jednak będzie pisał podręcznik czy raczej podręczniki, których potrzebujemy tak pilnie.

Następne zagadnienie — to inne pomoce dydaktyczne. Niemcy wydali bogaty album prof. R. Alta, piękne dwa tomy wspaniałych ilustracji. Tego typu wydanie jest niewątpliwie potrzebne ze względów dokumentacyjnych i ilustracyjnych, dla celów dydaktycznych jest ono jednak mało przydatne — niewygodne w użyciu. Coraz częściej używa się jako dobrej pomocy dydaktycznej lekkich, przenośnych rzutników, które są łatwe w obsłudze i mogą spełniać pożyteczną rolę przy nauczaniu historii kultury. Dawne, duże i ciężkie rzutniki są niewygodne, poza tym trudno też korzystać z ilustracji w książkach, które szybko w ten sposób ulegają zniszczeniu. Jest to już sprzęt przestarzały. Po to jednak, by unowocześnić proces dydaktyczny, niezbędne są odpowiednie zestawy przezroczy czy też diapozytywów. Wydawałoby się, że nie jest to sprawa skomplikowana i może nie warto zajmować nią uwagi. Okazuje się jednak, że i tu piętrzą się trudności, jak to wynika z notatki w „Życiu Warszawy" na temat kłopotów z wykonaniem diapozytywów dla Muzeum Narodowego. Tym bardziej jednak należałoby zająć się tego typu pomocami dydaktycznymi, opracować odpowiednie zapotrzebowania, wskazać ilustracje i zatroszczyć się o wykonanie i szerokie rozpowszechnienie kompletów diapozytywów. Czy nie należałoby także wysunąć inicjatywy opracowania filmów oświatowych o tematyce historyczno-wychowawczej?

Trzeba we wszystkich tych kierunkach rozwinąć energiczne starania, jak również domagać się od redakcji telewizyjnych, aby w programach lokalnych i w programie centralnym była uwzględniana np. Komisja Edukacji Narodowej czy też inne tematy o podobnym charakterze. Trzeba domagać się, aby w nowoczesnych środkach informacji problematyka tego typu znajdowała więcej miejsca. Objęcie tych wszystkich środków i pomocy dydaktycznych jednolitym planem czy wykorzystanie różnego rodzaju form przekazywania wiadomości — ułatwiłoby dokonanie wyboru w tej problematyce, którą mamy zamknąć w podręczniku.

Wracam do tego, od czego zaczęłam: wydaje się, że objęcie całości wiedzy podręcznikiem, który ma być realizowany w uczelni w ciągu małej liczby godzin, jest niemożliwe. Natomiast jest konieczne umożliwienie łatwego rozszerzania i uzupełniania różnymi środkami i sposobami podawanej w toku zajęć wiedzy. Wszystko, co mówił kol. Miąso, jest jak najbardziej słuszne, jeżeli jednak przymierzymy to do warunków, w jakich ma nastąpić realizacja, to po tej „przymiarce" wydaje się niezbędne dokonanie starannej selekcji — zarówno pod względem treści, jak i formy, tak niezbędnej pomocy naukowej, jaką jest podręcznik.

JANUSZ ŻARNOWSKI
Instytut Historii PAN

Wypowiadam się jako *outsider* — jestem bowiem historykiem, lecz nie specjalistą w historii oświaty i wychowania.

Problem opracowania podręcznika historii wychowania jest dzisiaj głównym tematem dyskusji, ale w zależności od tego, jak rozumieć się będzie zakres przedmiotu historii wychowania i jaki nakreśli się program prac badawczych — podręcznik na-

bierze takiego lub innego kształtu. Uzasadnione jest więc poruszenie spraw ogólnych historii wychowania oraz jej stosunku do innych dyscyplin historycznych.

Trzeba mocno podkreślić fakt, że wszyscy pracujemy nad poszczególnymi problemami jednej dyscypliny naukowej — historii. Historia polityczna jest tylko jedną z części składowych historii — wypełnia ona większy odsetek wydawnictw i godzin wykładowych w szkołach i uczelniach, lecz w końcu jest to jeden z równoprawnych elementów dziejów, tak jak jest nim historia wychowania.

Zajmując się tzw. historią społeczną wiem, w jakim stopniu historia wychowania i oświaty jest niezbędnym elementem czy warunkiem pracy badawczej w tym właśnie zakresie. Jako „historyk społeczny" mam więc, jak sądzę, prawo zgłaszać pewne postulaty, a do tego zachęciła mnie szczególnie wypowiedź prof. Libery, odczytana na wstępie posiedzenia. W podobnym kierunku też chciałbym zmierzać wypowiadając kilka uwag.

Historia społeczna w ogóle nie może się więc obejść bez historii wychowania. Charakteryzując poszczególne klasy czy warstwy społeczne musimy jako jeden z podstawowych elementów uwzględnić miejsce wychowania i miejsce szkoły w ich życiu. Pracując nad historią społeczną okresu międzywojennego, nie możemy szeroko nie korzystać z tych prac, które wyszły w zakresie historii szkolnictwa.

Opracowując zarys syntetyczny międzywojennego społeczeństwa polskiego, musiałem uwzględnić problem wychowania zarówno jako element życia rodzinnego, jak i przy charakterystyce poszczególnych generacji, jak wreszcie przy próbie zarysowania kultur klasowych czy też przy rozważaniu problemów mniejszości narodowych. Nie mogę nie wymienić na przykład prac K. Trzebiatowskiego czy S. Mauersberga, które stanowiły niezbędną pomoc. Wiem dobrze jako uczestnik poważnego dzieła zbiorowego, które ma stanowić syntezę badań nad historią polskiej klasy robotniczej, jak wiele korzystamy z dzieł, o których dziś mówiono. Tam gdzie są luki w historii oświaty i wychowania, tam również będą i luki w syntezie dziejów klasy robotniczej.

Dla historyków, zmierzających ku syntezie całych okresów dziejowych, w szczególności zaś ku syntezie społeczeństwa na poszczególnych etapach jego rozwoju, nie tylko badania nad historią oświaty w sensie historii szkolnictwa są palące potrzebne i ważne, ale także badania nad historią wychowania w szerszym ujęciu. Chodzi więc o rozszerzenie zakresu tej dyscypliny w ujęciu, jakie zalecał prof. Libera, a które mi bardzo odpowiada.

Historia wychowania powinna obejmować całokształt odpowiedniego wycinka czy aspektu historii kultury, a nie tylko pewne wybrane problemy, połączone ze sobą mniej lub bardziej sztucznie. Nie należałoby więc ograniczać się tylko do dwóch elementów, a mianowicie do historii szkolnictwa ze szczególnym uwzględnieniem jego organizacji i do historii myśli pedagogicznej.

Obie te dziedziny muszą stanowić elementy historii wychowania, ale powinny obrosnąć szeregiem innych i razem z nimi dopiero odpowiadać mogą pojęciu historii wychowania. Szkoła jest tylko jednym z elementów wychowania, a w ramach tego samego społeczeństwa w jego różnych warstwach różna bywa i rola wychowania, i rola szkoły. W jakiś sposób ta podstawowa prawda musi znaleźć odbicie w nauczaniu zarówno specjalistów historii oświaty, jak i w nauczaniu pedagogów, w tym także licznych rzesz studentów rozmaitych działów humanistyki, którzy przyjdą do pracy w szkole.

Mamy niemały dorobek teoretyczny w tym zakresie, wystarczy wspomnieć o Znanieckim. Nie są to najgorsze tradycje.

W jednej z dyskusji, odbytej ostatnio, była mowa o ideałach wychowawczych człowieka socjalistycznego, dyskutowano mianowicie nad książką prof. Szczepańskiego, który podkreślił, że mamy do czynienia z pewnymi zastanymi wzorami osobowymi i tylko przy wykorzystaniu tych zastanych wzorów można by wytworzyć nowe wzo-

ry osobowe, nadające się do naszego ustroju. Stąd wniosek o konieczności badania wzorów osobowych i ideałów wychowawczych przeszłości. Problem ten winien znaleźć odbicie w pracach badawczych i w podręczniku. Trochę zasmuciło mnie zdanie kol. Miąso, który wskazywał na dwie możliwe koncepcje podręcznika — szerszą i węższą — i stwierdził, że ta szersza koncepcja jest mało realna. Gdyby można było zrealizować szerszą koncepcję, w której ramach omawiano by rozwój wychowania, a w ramach tego rozwoju — ewolucję szkolnictwa, byłoby to poważnym osiągnięciem nie tylko dla celów dydaktyczno-utylitarnych, ale i dla rozwoju nauki historii jako całości.

Rola wychowania rodzinnego, wszelkie formy wychowania pozaszkolnego i pozarodzinnego, funkcjonowanie szkół w poszczególnych warstwach i klasach społecznych, stosunek do szkoły w rozmaitych warstwach i ewolucja tego stosunku, tak znamienna np. na przestrzeni XIX i XX wieku w Polsce, to są sprawy niezmiernie istotne i powinny znaleźć odbicie w podręczniku. Nauczyciel musi zdawać sobie sprawę ze zmiennej roli szkoły w społeczeństwie.

Oczywiście, badania nad organizacją szkolnictwa i jego zapleczem społecznym są ważne i bez tego nie ruszymy z miejsca, ale myślę, że przede wszystkim historii wychowania w szerszym ujęciu należałoby przyznać poważne miejsce w syntezach ogólnych.

Spojrzymy na tomy *Historii Polski*, które wydał Instytut Historii PAN. Wydaje mi się, że tam są słabo uwzględnione zagadnienia historii wychowania. Dotyczy to nawet pierwszej części tomu III (lata 1864—1900), w której problematyka kultury została — moim zdaniem — najlepiej z dotąd wydanych tomów i w sposób najbardziej zintegrowany przedstawiona, bowiem i tam historia wychowania ogranicza się do dwóch słabo rozwiniętych rozdziałów, a dla tego okresu jest to tak niesłychanie ważny problem życia narodowego!

W jednym z tych rozdziałów na kilkunastu stronach mówi się o szkolnictwie i wychowaniu pozaszkolnym, a na trzech stronach podaje się historię myśli pedagogicznej w tym okresie. Te sprawy powinny być mocniej, w sposób organiczny, wmontowane w ogólną syntezę, ale zależy to od aktywności historyków wychowania, którzy winni domagać się odpowiedniego miejsca w historii „ogólnej".

Wydaje się, że dobrze byłoby również, aby historycy wychowania i szkolnictwa mogli uwzględniać w większym stopniu treści, które szkoła przekazywała swoim uczniom. Chodzi nie tylko o bezpośrednią, polityczną funkcję szkoły. To zagadnienie interesuje historyków politycznych, ale nie musi zajmować zbyt wiele miejsca w podręczniku historii wychowania, gdzie często wiele miejsca poświęca się historii politycznej, podczas gdy wystarczy odwołać się do podstawowych prac z tego zakresu.

Główny teren problematyki jest inny — i nim trzeba się zająć. Jak funkcjonował system szkolenia w aspekcie politycznym, to w dużym stopniu należy do historyków innych dziedzin.

Natomiast, jak nauczanie szkolne odzwierciedlało rozwój nauki — to problem, którego nikt inny nie załatwi. W jakim stopniu szkoła przekazywała treści, które stały się osiągnięciami nauki, w jakim zaś stopniu szkoła była pod tym względem zacofana, jakie były horyzonty, które uczniowie ze szkoły wynosili — oto sprawy szczególnie ważne. Ważna jest baza finansowa szkoły i jej zależności polityczne, ale jeszcze ważniejsza jest treść nauczania, widziana nie tylko przez zmieniającą się siatkę godzin, ale również i od strony tego, co w tych ramach było przekazywane, jakie były treści intelektualnie czy emocjonalne, które ze szkoły wynosiły poszczególne kręgi społeczne, jakie z tych treści funkcjonowały naprawdę, a jakie pozostawały martwe.

Oczywiście, łatwiej jest realizować te postulaty w zakresie historii Polski, a trudniej jest to zrobić w stosunku do historii powszechnej, bo tu nasza wiedza jest zbyt

mała. Jednak trzeba dążyć do zrealizowania szerszej koncepcji historii wychowania, choć nie można tego dokonać od razu.

W związku z poprzednią wypowiedzią zastanawiam się, czy obojętny jest okres, który wybieramy dla kształcenia, czy na przykładzie jakiegokolwiek okresu możemy wykształcić myślenie historyczne. Pamiętajmy, że historia wychowania, właśnie wychowania, zamyka się raczej w długich, nawet kilkusetletnich, okresach i tylko w tych ramach można wyjaśnić, na czym polega rozwój treści i organizacji wychowania. Oczywiście, minimalna liczba przydzielonych godzin bardzo utrudnia ułożenie sensownego programu.

JAN LEGOWICZ
Uniwersytet Warszawski

Na omawianych zagadnieniach chciałbym się zatrzymać przede wszystkim od strony dydaktyczno-praktycznej. Trudno tu bowiem teoretyzować na temat pedagogiki w ogóle, a raczej należałoby zwrócić uwagę i zatrzymać się na problematyce bezpośrednio związanej z podręcznikiem historii wychowania, która znalazła tak istotne ujęcie w przedstawieniu kol. Miąso.

Zdaje się, że sprawą szczególnie ważną w tym wypadku będzie odpowiedź na pytanie, czemu ten podręcznik ma służyć: czy ma to być zestaw tez i założeń pedagogiczno-ufilozoficznionych w rozpracowaniu programowym, czy też winna to być pomoc naukowo-dydaktyczna, służąca nie tylko nauczaniu, ale przede wszystkim uczeniu się przez studentów.

I tu chyba trzeba rozstrzygnąć sprawę dość zasadniczą, a mianowicie zagadnienie korelacji podręcznika i programu nauczania w zakresie przedmiotu zwanego „historią wychowania". Zdaje się nie ulegać wątpliwości, że podręcznik winien odpowiadać programowi, ale też i zarazem być czymś więcej niż zawężoną realizacją programu.

Załóżmy bowiem, że program na realizację przedmiotu przewiduje 60 godzin zajęć efektywnych, to nie trzeba zbyt daleko szukać, by móc stwierdzić, że przy największym wysiłku i najlepszej woli — jak uczy doświadczenie w obrębie mojej specjalności, historii filozofii — w takiej jednostce czasu zajęć treści programowych niepodobna w pełni zrealizować. Musi się wybierać i dobierać materiał w układzie jednostek lekcyjnych, resztę zaś zostawić studentowi do samodzielnego przestudiowania. Stąd wniosek, że podręcznik nie powinien i nie może być tylko i jedynie mechanicznym odbiciem programu w znaczeniu narzędzia jego wąsko pragmatystycznej realizacji, ale dydaktycznie i pedagogicznie czymś znacznie więcej.

Dlatego właśnie na podstawie praktyki nauczycielskiej uważam, że podręcznik „historii wychowania" powinien przede wszystkim dla studenta stanowić swego rodzaju kompendium znajomości podstawowych zagadnień teorii wychowania w ich dziejowej perspektywie, dawać mu ich znawstwo i zarazem wyczucie ich wagi, rozwoju, przemijania i w historycznym pochodzie przechodzenia z epoki do epoki, dawać rozeznanie ich powiązań z problemami dyscyplin pokrewnych, zaprawiać go jakby do wygrywania myśli na dziejowym instrumencie historii. Mam tu na myśli taki stary i dobrze przestarzały, a jednak i nie bez wymowy, podręcznik niemiecki Kehreinsa *Geschichte der Erziehung und des Unterrichts*, który w swych 14 wydaniach, nie przekraczając 455 stron, był podstawą nauczania i wychowania bez zbytniego nawału erudycyjnego, jasny i syntetyczny, pozwalał studentowi na objęcie historycznego zakresu aż po czasy współczesne, dawał mu konkretną wiedzę. Podręcznik stary i wspominam go nie po to, by doń sięgać, ale by wskazać na pewne doświadczenia, które skłaniają do zastanowienia. Chodzi o to, by uczący się stop-

niowo dowiadywał się, gdzie byliśmy w historii i gdzie w niej jesteśmy, jakie zadania stawały w historii przed nauczycielami i wychowawcami i jakie nas, nauczycieli i wychowawców, dziś czekają, ważne, by między innymi i przez podręcznik można było budzić niepokój intelektualny, a doznając tego niepokoju wiedzieć, gdzie i dokąd sięgać, by nań odpowiedzieć. Właśnie, by podręcznik uczył merytorycznie i równocześnie stawał się wskaźnikiem i drogowskazem odnajdywania się w bibliografii i w bogatszych, wymagających przygotowania, choćby w takich dziełach monograficznych, jak wielotomowe wydawnictwo Ł. Kurdybachy czy — nie obca dziejom wychowania — W. Tatarkiewicza *Historia filozofii*. Trudno w czasie godzinowo odliczanych zajęć dać studentowi choćby nawet tylko przegląd historycznego rozwoju problematyki wychowania, ale trudność tę przezwycięża się, dając mu zasady „gry" spoglądania na całość dziejów wychowania, uczulając go na materiały pomocnicze, encyklopedie, słowniki, biografie pedagogiczne, żeby w razie potrzeby wiedział, po co i gdzie sięgać.

Stąd pierwszy postulat, by podręcznik historii wychowania był jednotomowy, zwięzły i zarazem pełny, ale nie tak przepełniony materiałem, by stawał się wiązką wszystkich możliwych wiadomości. Wydaje się, że podręcznik winien wprawdzie uczyć, ale być może jeszcze w większej mierze inspirować, przy zachowaniu znacznej swobody dla samego odbiorcy. A tym odbiorcą będzie nie tylko student. Nie można też zapominać o kolegach nauczycielach, którzy, jak z praktyki wiadomo, mówią również o zapotrzebowaniu na tego rodzaju materiał pedagogiczny. W nauczaniu bowiem historyczna wiedza pedagogiczna posiada swe znaczenie równie dobrze ogólnoinformacyjne, jak i problemowo-rzeczowe, a często właśnie ze wszech miar inspirujące.

Drugi postulat dotyczy systematyki procesu nauczania. Wyda się to może przesadne, ale śmiem twierdzić, że klęską naszego aktualnego nauczania jest coraz dalej idąca rezygnacja z kursowego przekazywania materiału, rezygnacja z systematyki wprowadzania młodych umysłów w określone dziedziny wiedzy. Przeszliśmy i dalej przechodzimy na system nauczania seminaryjnego, dajemy priorytet zajęciom monograficznym, pogłębiamy i poszerzamy takie czy inne wycinkowe i odcinkowe dziedziny wiedzy, pracujemy przyczynkowo i często przyczynkowości uczymy, zapominając o całości i wzajemnych powiązaniach danej dziedziny wiedzy i że zanim zacznie się coś pogłębiać, trzeba wpierw wiedzieć lub przynajmniej posiadać ogólną orientację systematyczno-całościową w danej dziedzinie. I nie łudźmy się, że bez tego nasze seminaria czy zajęcia monograficzne, prowadzone nawet na bardzo wysokim poziomie przygotowania naukowego, źródłowego i metodologicznego, dają realne rezultaty. Te bowiem są możliwe, jeśli student może pośrednio lub bezpośrednio zdobywać się na wysiłek porównywania, na samodyskusję, na aktywność odniesień. A to znowu okazuje się możliwe, jeśli wiadomo, gdzie się jest, jeśli mając dobrze zagospodarowany las, zna się sukcesję jego zespołów; mając opanowaną systematyczną wiedzę w zakresie historii wychowania, dostrzega się miejsce i wagę danego problemu czy zespołu zagadnień. W przeciwnym razie wychowuje się znawców jednego oderwanego zagadnienia, znawców często ograniczonych teoretycznie i bezradnych w kluczeniu praktycznym.

Otóż, wydaje się, że podręcznik „historii wychowania" winien w swym zakresie być systematycznym kursem wiedzy o rozwoju i znaczeniu teorii wychowania na przestrzeni dziejów i zarazem jej wagi dla aktualnego działania pedagogicznego w naszych istniejących, określonych warunkach socjalistycznej szkoły i socjalistycznego wychowania. Nie może to być tylko zestaw eseistycznych studiów, zbiór przyczynków, słabo ze sobą powiązanych artykułów, lecz ma stanowić określoną koncepcyjnie całość, mającą dać w rezultacie ogólną wiedzę w tym przedmiocie, wiedzę systematycznie ułożoną i stanowiącą ogólne rozeznanie przedmiotowe dla jednych, lub dobre wprowadzenie do dalszej pracy, zwłaszcza naukowej — dla drugich. Jeśli już nie

ma być zajęć kursowych, to niech będzie dobry podręcznik systematycznie uwiadamiający odbiorcę o treści i zakresie danej gałęzi wiedzy, w tym wypadku dziejów wychowania.

Trzecim zagadnieniem wymagającym rozważenia — to zasób wiadomości, jakie podręcznik winien zawierać. Wydaje się, że tu trzeba zrezygnować z maksimum i utrzymać się na stanowisku minimum danych, ale tak dobranych i tak ważnych, żeby student musiał się z nimi zapoznać, przyswoić je i z nimi ewentualnie przystępować do egzaminu. Tu autor czy autorzy podręcznika muszą rezygnować z własnych upodobań i mieć na uwadze jedynie i wyłącznie odbiorcę oraz jego bezpośrednie korzyści intelektualne i wychowawcze. Zwłaszcza że nie można też zapominać o możliwościach studenta, który w swym programie posiada też inne przedmioty równie go obowiązujące i wymagające równie znacznego wysiłku. Dlatego właśnie wybór zagadnień w tym wypadku zdaje się być szczególnie ważny, zagadnień, które przemijają z daną epoką, i problemów, które dialektycznie ściśle wiążą się z czasami dalszymi, zagadnień o charakterze raczej informacyjnym i problemów, o trwałej wartości merytorycznej, a więc wybór danych uświadamiających o ich wadze i o miejscu oraz zadaniach ich odbiorcy, nie mówiąc już o autorytecie tego, który te dane przekazuje.

Ważne, by taki zestaw zagadnień budził u odbiorcy poczucie ich rzeczowego i logicznego współwynikania i współprzenikania się różnych elementów i czynników historyczno-społecznych, politycznych, kulturowych i światopoglądowych, by nawet bez wskazywania palcem studiujący mógł całokształt problematyki widzieć i oceniać w szerokiej perspektywie tego wszystkiego, co tę problematykę genetycznie i rozwojowo warunkowało, co działało na jej przemijanie i co składało się na jej przetrwanie. Pod tym względem należałoby postulować, by podręcznik historii wychowania w układzie problemowym pozostawał w dość ścisłym związku z historią myśli filozoficznej.

Wszak można bez przesady powiedzieć, że to, co filozofia stawia w swych ogólnościach teoretycznych, pedagogika realizuje praktycznie, że między filozofią a pedagogiką istnieje jak najbardziej ścisły związek, i to właśnie w podręczniku historii wychowania musi znaleźć swój rzeczowy i metodologiczny wyraz. Pomijając już sprawę integracji tak bliskich sobie dwóch dyscyplin, miałoby to niezmiernie duże znaczenie wychowawcze i mogłoby stanowić ważki czynnik w kształtowaniu postaw studiujących.

Ostatni postulat odnosiłby się do aktualności czy unaktualniania podręcznika historii wychowania. Podręcznik bowiem winien zawierać także dane dotyczące współczesności. Będą to niewątpliwie dane na temat reform, zarządzeń, dane statystyczne i inne, które ulegają zmianom i co pewien czas wymagają uzupełnień. By uniknąć nie zawsze możliwych i szybkich wznowień podręcznika, byłoby może dobrze zastosować tzw. wkłady co pewien czas wznawiane, łatwe do nabycia i unaktualniające względnie stabilny tekst podręcznika. Wkłady te odnosiłyby się przede wszystkim do najnowszej historii wychowania w Polsce, natomiast ogólne dzieje wychowania w Polsce winny być odpowiednio rozmieszczone we właściwych miejscach całości podręcznika.

Na zakończenie warto wspomnieć, że — niezależnie od podręcznika historii wychowania — dla realizacji programu tego przedmiotu można by wydać opracowanie antologii myśli pedagogicznej w postaci wyboru krótkich, rzeczowo i wychowawczo-ideowo dobrych tekstów praktycznych, potrzebnych do zajęć ćwiczeniowych, jak i bardzo pożytecznych dla kształtowania kultury ogólnopedagogicznej młodzieży studiującej i kolegów nauczycieli.

Antologia doskonale uzupełniałaby podręcznik, stanowiąc materiałową podbudowę zawartych w nim ujęć syntetycznych i ewentualnych ocen historyczno-rzeczowych oraz wychowawczo-ideowych.

JAN HULEWICZ
Uniwersytet Jagielloński

Kłopoty podręcznikowe w zakresie historii wychowania nie są tylko naszą bolączką. Miało je dwudziestolecie międzywojenne, występowały one w szkolnictwie galicyjskim na przełomie XIX i XX wieku. Warto się im przypatrzyć, zobaczyć, jak się te sprawy wówczas rozwijały, i z porównań wysnuć pewne wnioski dla naszej współczesności. W okresie galicyjskim podręcznik z historii wychowania do użytku seminariów nauczycielskich wydał Franciszek Majchrowicz. Żywot tego podręcznika trwał ćwierćwiecze, od pierwszego wydania w Drohobyczu, poprzez drugie i trzecie we Lwowie (1907, 1920) wkroczył już w okres dwudziestolecia międzywojennego (wydanie czwarte i piąte w r. 1922 i 1924). W okresie galicyjskim użyteczny, zwarty wybór źródeł dał Franciszek Bizoń w *Historii wychowania ze źródeł czerpanej, dla użytku seminariów nauczycielskich, nauczycieli i ludzi zajmujących się wychowaniem* (1915).

Dla okresu międzywojennego reprezentatywnym podręcznikiem stała się *Historia wychowania* Stanisława Kota. Jej pierwsze wydanie ukazało się w r. 1924. S. Kot wydał ją nie czekając na wydanie programu ministerialnego z historii wychowania, licząc się tylko z zamówieniem społecznym. Drugie jego wydanie ukazało się w r. 1934 nakładem Państwowego Wydawnictwa Książek Szkolnych, którego kierownik dr Joachim Namysł nie wahał się ani chwili przed wydaniem podręcznika, którego autor rok przedtem został usunięty z katedry historii kultury polskiej w UJ przez ministra oświaty Janusza Jędrzejewicza.

Równocześnie prof. Kot opracował podręcznik pt. *Dzieje szkolnictwa*, który nakładem Gebethnera służył w trzech wydaniach potrzebom seminariów nauczycielskich. Z inicjatywy Józefa Włodarskiego, kierownika Naszej Księgarni, ukazała się jeszcze trzecia odmienna wersja, bardzo skrócona, opracowana przez Kota, pt. *Zarys dziejów wychowania* (odbitka z „Encyklopedii Wychowania"). Dzięki T. Szczechurze ta trzecia forma ujęcia podręcznika S. Kota ukazała się także w dwóch wydaniach powojennych.

Podręcznik Majchrowicza funkcjonował przez ćwierćwiecze (od r. 1901 do 1924), a podręcznik Kota 41 lat (1924—1965). Po przełomie październikowym Henryk Barycz i ja namawialiśmy Wydawnictwo Ossolineum na wznowienie podręcznika Kota.

Kiedy sprawa wydania nowego podręcznika Kota została zaniechana, zjawiła się koncepcja opracowania nowego podręcznika, która znalazła swój wyraz w dwóch książkach: *w Dziejach wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie* Stefana Wołoszyna i w trzytomowej edycji *Historii wychowania* pod redakcją Łukasza Kurdybachy, z której dotąd ukazały się dwa tomy. Co myślę o podręczniku Wołoszyna, napisałem na łamach „Przeglądu" w 1956 r. i nie widzę potrzeby tego powtarzać. Zbiorowy podręcznik Kurdybachy był recenzowany na łamach „Przeglądu Historyczno-Oświatowego". Chcielibyśmy dać w „Przeglądzie" gruntowną, źródłową analizę podręcznika Kurdybachy i taka recenzja została opracowana przez H. Barycza, L. Hajdukiewicza i M. Chamcównę, lecz nie ukazała się w druku.

Dysponenda PWN pokazuje, że rozejście się podręczników — Wołoszyna i Kurdybachy — mimo pustki, jaka istniała na rynku wydawniczym, nie poszło tak szybko, jak należało tego oczekiwać. 31 XII 1971 r. z podręcznika Wołoszyna, który miał nakład 25 000, było jeszcze do dyspozycji ponad 7 000 egz., a z podręcznika Kurdybachy, który miał nakład 20 000, pozostało około 8 000 egzemplarzy. Składanka rozmaitych artykułów, ujęta rozwlekle na olbrzymiej masie stron, jaką reprezentuje podręcznik Kurdybachy, nie jest i nie może być podręcznikiem akademickim dla studentów. W moim przekonaniu — podręcznik akademicki historii wychowania winien być dziełem jednego człowieka, lub dwóch, bo to tylko daje gwarancję jednolitości ujęcia.

Zarówno podręcznik Kurdybachy, jak i Wołoszyna jest szalenie rozepchany rycinami. Dawano ryciny najłatwiej dostępne, portrety pisarzy pedagogicznych lub karty tytułowe wydawnictw pedagogicznych. To jest materiał dydaktyczny, z którego w szkole niewiele można zrobić. Jakże inną drogą poszli Francuzi. Mam przed sobą bardzo interesujący tom pt. *Un siècle d'enseignement a travers la caricature et l'images 1805—1905*, wydany w Paryżu przez Muzeum Pedagogiczne. Tu pokazano bogactwo życia szkolnego w najrozmaitszych postaciach. Można znaleźć podobny materiał ilustracyjny w wydawnictwach angielskich. Taki materiał ilustracyjny trzeba dać w książce osobnej, wówczas odda on usługi szkole.

TADEUSZ NOWACKI
Instytut Pedagogiki w Warszawie

Zagadnienie podręcznika i zaopatrzenia studentów w materiały do kształcenia zawodowego z historii wychowania stanowią konkretyzację o wiele głębszej potrzeby, związanej ze stwierdzeniem obniżenia świadomości historycznej. Poprzednie zebranie pozwoliło na uzyskanie miejsca w programie dla historii wychowania — i oto powstaje drugie pytanie: jak wykorzystać tę zdobycz?

Brak znajomości historii, który odzwierciedla się w przygotowaniu nauczycieli, wpływa na obniżenie kultury pedagogicznej, chociażby w tym tylko, że znajomość historii szkoły prowadzi do bardziej korzystnego spojrzenia na organizację i metody nauczania. Historia bowiem przynosi możliwości szerokich porównań wysiłków współczesnych z wysiłkami poprzedników, a przy tych porównaniach okazuje się niejednokrotnie, że odkrywamy prawdy znane, i to nieraz dobrze znane.

Nasze dzieje polityczne sprawiły, że istnieje w naszej historii wiele jeszcze niedostatecznie zbadanych kart, nie wyłączając przecież świetnej działalności Komisji Edukacji Narodowej. Szczególnie dokuczliwe braki dają o sobie znać, jeżeli chodzi o historię szkolnictwa zawodowego. Słusznie tu prof. Żarnowski wspomniał o tym, że wychowanie to nie tylko szkoły, ich organizacja i historia, obejmowały one bowiem drobną część młodzieży, większa zaś część wychowywała się w domach chłopskich, w domach rzemieślników i robotników miejskich. Procesy, które tam przebiegały, są zbadane dotąd dość fragmentarycznie. Wie to przecież i nasz dzisiejszy referent, który podejmuje zagadnienia mało zbadane, jak właśnie historia szkolnictwa zawodowego w XIX w. czy — jak słusznie dopowiada prof. Hulewicz — historia szkolnictwa na emigracji.

Trudności, jakie stają przed historykami polskimi, są znacznie większe niż trudności spotykane przez historyków w innych krajach z powodu luk powstałych w archiwaliach i dlatego, że przez długie okresy dziejowe nie było sytuacji sprzyjającej wydobywaniu potrzebnych elementów i formułowaniu ich w postaci dzieł historycznych.

Nie tak dawno otrzymałem od prof. Roberta Alta z Berlina dwa tomy „Monumenta Paedagogica", dwa potężne tomy poświęcone w całości historii wychowania człowieka do pracy na przestrzeni wielu wieków. Tomy te opracował zespół. Obawiam się, że my, w Polsce, nie bylibyśmy w stanie stworzyć takiego zespołu, zbyt mało posiadamy odpowiednich specjalistów. Tak jest i w innych dziedzinach badań historycznych w zakresie wychowania. Kiedy więc projektujemy przygotowanie rozmaitych pomocy do studium historii wychowania, nie zapominajmy o słabości własnych sił. Skoro jednak konfrontacja potrzeb i zespołu pracowników, mogących zaspokoić te potrzeby, ukazuje wyraźną dysproporcję, należy szukać środków wyjścia z tej sytuacji i znalezienia właściwych dróg jej rozwiązania. Sądzę, że kol. Miąso jako autor doskonałej książki zgodzi się, że mamy tu zaległości, które przy obecnym układzie bardzo trudno będzie wyrównać.

Widzę jednak elementy takiej organizacji, która mogłaby pomóc w zwalczaniu tego stanu i uzyskaniu podniesienia świadomości historycznej nauczycieli, gdyż program i podręcznik — to są środki wiodące do tego właśnie celu. Referat dzisiejszy zarysował prawidłowo potrzeby, a zarówno prof. Mrozowska, jak i prof. Hulewicz wnieśli cenne dopełnienia, które też rozszerzają zakres zadań stojących przed zespołem znajdującym się na tej sali.

Przykład zespołu historyków NRD, którzy skupili się nad dziejami wychowania do pracy, wskazuje jednocześnie potrzeby pewnej specjalizacji wewnątrz zespołu historycznego, co przy niewielkiej liczbie pracowników jest trudne do realizacji. Jak nikt od górnika nie wymaga, aby nie tylko wykopał rudę i węgiel, ale i dał gotowe tranzystory, tak nie można od archiwisty wymagać, aby dał zgrabną syntezę. To niewątpliwie bywa, ale nie może być regułą. Praca historyka jest niezwykle różnorodna. Ten, kto opracowuje źródła, ma właściwie inne pole działania niż ten, kto dąży do stworzenia pewnej syntezy, monografii zagadnienia. Natomiast jeszcze inaczej musi pracować ten, kto dąży do wypracowania syntezy wielozagadnieniowej. Bez szczególnych umiejętności takie syntezy okazują się zwykle nieudane. Podręczniki stanowią właśnie takie syntezy.

Jeżeli do wymagań, jakie wobec podręcznika sformułował doc. Mąso, dorzucić uwagi prof. Mrozowskiej i prof. Legowicza o konieczności ukazania związków między filozofią a szkolnictwem, okaże się nie tylko trudność, ale wręcz niewykonalność zadania. Jeżeli bowiem ma się tam znaleźć tło filozoficzne, ideologiczne, ekonomiczne, społeczne i uwidoczniony będzie jeszcze związek z rozwojem nauki i techniki oraz przemianami politycznymi, zadanie stanie się podobne do kwadratury koła i nie wiemy, czy znajdzie się ktoś, kto potrafiłby je właściwie rozwiązać. Zwłaszcza że widzę nie tylko „pionowe" i chronologiczne podziały specjalizacji historycznej, ale i różnicę w rodzaju „produkcji", którą tu zaznaczyłem. Toteż pierwszym krokiem do zmniejszenia trudności powinno być uznanie możliwości, a nawet potrzeby nie jednego, lecz kilku podręczników, przy zostawieniu autorom swobody w traktowaniu materiału.

Jestem też przeciwny ustalaniu programu nauczania. Przedmiot powinni prowadzić historycy wychowania z prawdziwego zdarzenia, a w takim razie nie potrzebują oni wyraźnych przepisów. Wystarczą wytyczne programowe, określenie, czego oczekujemy od nauczania tej dyscypliny.

Dalsze środki wynikające ze znamiennej różnicy stosunku nauczycieli do własnej miejscowości u nas i gdzie indziej. Za granicą nauczyciele drobiazgowo potrafią poinformować o przeszłości historycznej regionu, o historii szkoły, dworu, kościoła. I nie tylko potrafią — oni wiedzą o swej miejscowości, propagują, zmuszają gościa, aby skupił uwagę na historii danego terenu. Takich właśnie nauczycieli spotykałem na Węgrzech i w Czechosłowacji, w Związku Radzieckim i w Niemieckiej Republice Demokratycznej. U nas natomiast nauczyciel nawet w historycznie imponującej miejscowości, jak na przykład Raków, nie umie powiedzieć nic poza mętną i najogólniejszą „wieścią gminną". W Sandomierzu wskaże jeszcze dom Długosza, ale to bodaj wszystko.

Aby zmienić te niepożądane zjawiska i podnieść świadomość historyczną, trzeba rozpoczynać nie od nauczycieli, ale wcześniej, i zmienić sposób nauczania już w szkołach. Niech miejscowy nauczyciel historii — i o to powinniśmy walczyć — nie ogranicza się do podręcznika i książek, ale rozpocznie z uczniami zbieranie materiałów do historii swojej miejscowości i swojej szkoły.

Jakież ogromne trudności napotykają szkoły, obchodzące obecnie swoje stulecia, w gromadzeniu materiału do odtworzenia historii szkoły. Jak ubogie w istotne szczegóły są te opracowania. A przecież szkoła jako ośrodek kultury powinna zajmować się w sposób wszechstronny miejscowymi tradycjami, zbierać zwyczaje i obrzędy, studiować kulturę ludową, a przede wszystkim zbierać materiały do historii miej-

scowości, a w tych ramach materiały do dziejów własnej szkoły. Niech młodzież zobaczy, jak wygląda archiwum, i przepisze fragmenty dokumentów. W gabinecie historii nie same książki, portrety i gotowe tabele mają się znajdować, ale i źródłowe, miejscowe materiały.

Stosunek uczniów do historii z pewnością zmieni się od razu i zacznie wzrastać świadomość historyczna. Niech historyk wychowania na uniwersytecie, zwłaszcza przy pomocy studentów pracujących, prowadzi prace magisterskie, których tematem będą właśnie historie poszczególnych szkół. Bowiem w nauczaniu historii zbyt wcześnie prowadzimy do syntez, które często stanowią czysto werbalny, formalny dorobek uczniów.

Proponuję, aby każdy historyk wychowania w szkole wyższej zyskał współpracę dziesiątków nauczycieli, którzy przyniosą podstawowy materiał do historii własnej miejscowości. Nauczyciele zaś będą mieli pomocników w dziesiątkach uczniów. Niech ambicją każdej szkoły będzie posiadanie maleńkiego archiwum własnego miasta, swej dzielnicy czy nawet wsi.

Jak to byłoby pięknie, żeby nauczyciel historii w szkole — zamiast bez końca operować słowami — „wykopał" wraz z uczniami z miejscowych dokumentów historię własnej szkoły czy miejscowości. Taki tok postępowania może zmienić charakter nauczania przedmiotów humanistycznych; nauczanie przestanie być tylko werbalnym obcowaniem nauczyciela i uczniów i stanie się szkołą wyszukiwania i czerpania z zasobników informacji, szkołą wprowadzania młodzieży w umiejętność praktycznego dochodzenia do pewnych materiałów historycznych. To kształtuje świadomość historyczną. Wtedy uczniowie wiedzieliby, że w danej miejscowości przed nimi 100 — 200 — 500 lat była jakaś szkoła, jacyś nauczyciele i uczniowie — i nie zdarzyłoby się wówczas to, o czym mówił prof. Hulewicz, że student przychodzi na uniwersytet bez świadomości historycznej.

Czy to jest możliwe? Myślę, że tak, ale nie przy istnieniu programu centralnego, jednego dla wszystkich uczelni. Pozwólmy zróżnicować programy i powiedzieć, że na Uniwersytecie Wrocławskim może być inny program, na Jagiellońskim inny, a w Warszawie jeszcze inny, pozwólmy dobrać naszym nielicznym specjalistom tego rodzaju formy — a zwłaszcza jest to cenne w stosunku do studentów pracujących jako nauczyciele — przy których pomocy można by przeniknąć miejscowości i regiony, wybrać wraz z nimi te resztki „rudy" archiwalnej, które tam są, i doprowadzić do opracowań regionalnych. To wszystko dałoby z pewnością większe możliwości syntezy.

Konsekwencją tego jest dopuszczenie dwóch, trzech, czterech podręczników, tym bardziej że nie widzę możliwości uwzględnienia w jednym wszystkiego: związków z filozofią, walki klas i rozszerzanie zakresu tematycznego poza wychowanie szkolne, np. wychowanie chłopów w dawnych czasach, wychowanie rzemieślników w miastach itd. Zostawmy więc swobodę. Jeżeli ktoś ma ochotę pisać, niech pisze — i niech te podręczniki funkcjonują.

Podobało mi się w przedstawionym projekcie, że wymienia on nie tylko podręczniki, ale i inne środki dydaktyczne. Bardzo mi się np. podobało to, co mówiła kol. Mrozowska o diapozytywach. Na pewno filmy, diapozytywy i odpowiednie audycje telewizyjne mogą być wykorzystane przez historyków oświaty. Jednakże zagadnienie technicznych środków nauczania historii wychowania stanowi odrębny i godny rozważań temat. Z pewnością warsztat dydaktyczny historyka wychowania wymaga modernizacji.

Jeżeli te propozycje byłyby przyjęte, to sądzę, że trzeba zwielokrotnić elementy, które zostały wymienione przez referenta i wniesione w toku dyskusji, żeby uzyskać w perspektywie bardziej nowoczesny warsztat historyczny przy wciągnięciu do pracy nauczycieli. Przez nauczycieli i uczniów możemy próbować podwyższyć świadomość historyczną społeczeństwa polskiego.

JERZY MATERNICKI
Uniwersytet Warszawski

Chciałbym nawiązać do interesującego i bardzo konstruktywnego referatu profesora J. Miąso. Jako historyk i po trosze pedagog (skromne próby w dziedzinie dydaktyki historii) solidaryzuję się w pełni ze wszystkimi zgłoszonymi przez autora propozycjami. Dodałbym do nich dwie uwagi. Po pierwsze, musimy jasno określić charakter i zakres problematyki projektowanego podręcznika. Osiągnięcia naszej historii oświaty są dość powszechnie znane, warto by jednak przy tej okazji — uzmysłowić sobie także pewne jej braki. Dyscyplinę tę, jak wiadomo, zaniedbali historycy „ogólni", tak iż obecnie uprawiana jest głównie na wydziałach pedagogicznych i przez pedagogów. W rezultacie historia oświaty przekształca się coraz bardziej w historię myśli pedagogicznej. Problematyka ta, jak nietrudno stwierdzić, dominuje też w ogólnych opracowaniach poświęconych tzw. historii wychowania. Moim zdaniem — pojęcia te należałoby wyraźnie rozgraniczać. Dzieje myśli pedagogicznej nie powinny przesłaniać widoku rzeczywistości wychowawczej, która wyglądała przecież najczęściej zupełnie inaczej, niż ją sobie pedagodzy wyobrażali.

Wiele prac — nawet z zakresu historii szkolnictwa — to cmentarze nie zrealizowanych idei, projektów i planów.

Nie twierdzę, iż nie należy się nimi zajmować, sądzę jednak, że powinniśmy przede wszystkim zwracać uwagę na to, jak wyglądało wychowanie w rzeczywistości, przede wszystkim w szkole, ale także i poza szkołą. Problematyka ta — moim zdaniem — powinna dominować w projektowanym podręczniku. Służyć ma on — o ile rzecz dobrze zrozumiałem — sprawie ogólnego wykształcenia pedagogicznego studentów Uniwersytetu, a przyszłych nauczycieli matematyki, fizyki czy historii. Dla kandydata do zawodu nauczycielskiego historia wychowania będzie miała sens tylko o tyle, o ile wiązać się będzie z jego przyszłą pracą zawodową.

W związku z tym, moim zdaniem, należałoby: 1. ograniczyć w projektowanym podręczniku problematykę dziejów myśli pedagogicznej, uwzględniając jedynie wystąpienia zasadnicze, o przełomowym znaczeniu, 2. położyć większy nacisk na dzieje oświaty, a przede wszystkim szkolnictwa, zwracając główną uwagę na to, czego i jak uczono w szkołach, 3. możliwie równomiernie przedstawiać historię oświaty powszechnej i polskiej, 4. w obu przypadkach eksponować historię nowożytną, zwłaszcza wieki XIX i XX.

Druga uwaga dotyczy już nie podręcznika, ale projektowanych materiałów pomocniczych. Z punktu widzenia potrzeb kształcenia pedagogicznego kandydatów na nauczycieli niezmiernie ważne jest, aby mogli oni dysponować odpowiednimi wydawnictwami z zakresu dziejów nauczania wybranego przez siebie przedmiotu. Prowadząc zajęcia z dydaktyki historii przekonałem się, że ilekroć zaczynałem od wstępu historycznego, od zobrazowania tego, jak uczono historii w XVIII w., w czasach Księstwa Warszawskiego, w Królestwie Polskim, w autonomicznej Galicji itp., zainteresowanie studentów przedmiotem, a także i efekty ich całorocznej pracy były bez porównania większe niż wtedy, kiedy od razu przystępowałem do wykładu systematycznego. Analiza wybranych dawnych programów i podręczników, instrukcji władz oświatowych i publikacji dydaktycznych XVIII—XX w. stanowi najlepsze, moim zdaniem, wprowadzenie do problematyki współczesnej dydaktyki historii, znakomicie ułatwia zrozumienie i przyswojenie sobie przez studenta podstawowych jej pojęć. Myślę, że podobnego zdania są wszyscy ci, którzy prowadząc zajęcia z tzw. dydaktyk szczegółowych uwzględniali także problematykę historyczną. Rozumieli, że pewne zróżnicowanie wymagań jest tu konieczne. Jeżeli chodzi o kandydatów na nauczycieli matematyki, fizyki czy chemii, to wystarczy, jeżeli otrzymają oni ogólne wyobrażenie o tym, jak niegdyś uczono ich przedmiotu. Przyszli nauczyciele przedmiotów humanistycznych powinni możliwie dokładnie orientować się w tym, jakim ulegały

one przeobrażeniom w toku dziejów w związku z rozwojem nauki, kultury życia społeczno-politycznego itp. Oczywiście, wymagać tego możemy od studentów tylko wtedy, kiedy będą się mieli z czego uczyć. W związku z tym proponowałbym, aby w planie wydawnictw pomocniczych znalazło się także miejsce na zarysy dziejów nauczania poszczególnych przedmiotów, a także odpowiednie wydawnictwa źródłowe z tego zakresu.

MIROSŁAWA CHAMCÓWNA
Uniwersytet Wrocławski

Słuchając dyskusji zastanawiam się, dla kogo te prace, o których mówimy, będą pisane i na jaką grupę studentów trafią. Orientuję się, prowadząc zajęcia z historii wychowania, czego można nauczyć studentów pedagogiki. W tej chwili będziemy mieli do czynienia nie ze studentami pedagogiki, ale ze studentami innych kierunków, dla których te zagadnienia będą uboczne, czy też ze studentami WSN, którzy będą wyselekcjonowani negatywnie, bo nic nie może spowodować, żeby najlepsi wybierali te studia.

Dodam do tego, że programy WSN są programami pisanymi z myślą o wykształceniu „omnibusa", który musi wiedzieć po trochu o wszystkim, a nic nie zna dogłębnie. Wobec tego mam bardzo poważne wątpliwości, czy mówienie o wzbudzaniu refleksji historycznej i rozbudzaniu zainteresowań w stosunku do całej grupy studentów, z którymi mamy do czynienia i którzy będą mieli do czynienia z podręcznikiem, jest możliwe.

Dlatego wydaje się, że niezależnie od wszystkich prób zainteresowania trzeba studentom dać bardzo zwięzłe kompendium. To jest pierwsze założenie, żeby to, co oni muszą umieć, podać w formie przystępnej i bardzo konkretnej, uzupełnionej ilustracjami i tabelami, które by pozwoliły umieszczać fakty w czasie i przestrzeni, żeby stały się one bardziej jasne i przemawiające do wyobraźni. To jest minimum.

Oprócz tego bardzo cenne niewątpliwie są propozycje uwzględnienia problematyki regionalnej, tylko — moim zdaniem — tę problematykę można by wprowadzać w ramach seminarium i końcowych prac dyplomowych na WSN, lecz nie w ramach ogólnego kursu, obejmującego wszystkich studentów — jeżeli to ma być ich samodzielna praca — dlatego że w programie to się nie mieści, bo w granicach 45 godzin nie będzie na to czasu.

W związku z tym chciałbym również poruszyć sprawę, która gnębi nas od dłuższego czasu i wydaje się, że wymaga wspólnego podjęcia akcji przez historyków oświaty. Mianowicie, chodzi o sprawę stosunku władz oświatowych do archiwów szkolnych. Nie wiem, czy zebrani tutaj czytali zarządzenie ministra Oświaty, dotyczące przechowywania akt szkolnych. Zarządzenie to wywołuje uczucie niepokoju, bo przekreśla wszelkie możliwości badań nad szkolnictwem w Polsce Ludowej obecnemu i następnym pokoleniom.

Pod moim kierunkiem robi prace naukowe, poświęcone ostatniemu okresowi, sporo osób; wiemy, jakie napotykają oni trudności. Wydaje się, że właśnie wspólny apel do Ministerstwa w sprawie innego sposobu unormowania tych zagadnień i wymaganie od kuratoriów prowadzenia archiwów kuratoryjnych i szkolnych — to problem, który powinniśmy jakoś wziąć pod rozwagę. Chodzi tu przede wszystkim o to, aby nie uległy zniszczeniu akta dotyczące okresu Polski Ludowej.

Nawiązując do słów prof. Hulewicza, wydaje mi się, że zaszło w dyskusji nieporozumienie w sprawie komparatystyki i statystyki, bo nie chodzi o statystykę bieżącą, ale o jakąś próbę pokazania, jaki procent młodzieży korzystał ze szkół ludowych w XIX w. w Polsce, a jaki korzystał z tego rodzaju szkół w Niemczech czy Francji —

czyli chodzi o statystykę dotyczącą przeszłości, która rzuca pewne światło na poziom kultury społeczeństwa. Niedawno brałam udział w dyskusji dotyczącej poziomu kultury rolnej w Poznańskiem, gdzie mimo braku wyższej uczelni rolniczej, rolnictwo stało wyżej niż w Królestwie. Odpowiedź na pytanie, dlaczego tak było, kryje się w tym, iż szkoła ludowa, choć była niemiecka, sprawiała, że ludność umiała czytać i pisać. Chodzi o pokazanie wpływu oświaty elementarnej na życie społeczne i gospodarcze oraz zakresu jej oddziaływania.

ZDZISŁAW GROT
Uniwersytet Poznański

Zeszliśmy się nie tylko po to, aby omówić zagadnienie pomocy dla studentów, ale również w tym celu, aby rozważyć pewne problemy badawcze, jak one wyglądają obecnie i jak mają wyglądać w przyszłości.

Jak dotąd, dyskusja toczy się wyłącznie wokół sprawy podręcznika, pomocy niewątpliwie bardzo ważnej, atoli nie jedynej i bodaj nawet nie najważniejszej. W praktyce pedagogicznej bowiem raczej nie zachęcamy do „kucia" z podręczników, lecz do czytania prac naukowych, monograficznych, aby studenci umieli szerzej i samodzielniej zdobywać wiedzę.

Chociaż i ja mam pewne uwagi w kwestii podręcznika, to jednak chciałbym skierować uwagę na sprawy dotąd jeszcze w dyskusji nie poruszane. Najpierw na wydawnictwa materiałów źródłowych, stanowiących, z jednej strony, pomoc dydaktyczną, z drugiej zaś — dalszy postęp naukowy. Jako pomoc dydaktyczna potrzebne byłyby wybory źródeł w stylu *Źródeł* Stanisława Kota, a jako pomoc naukowa tomy p e ł n y c h źródeł, przede wszystkim z okresu najnowszego, w tym i archiwalnych, aby ratować je po prostu przed dewastacją, o której wspominała moja przedmówczyni. A zatem, należałoby, z jednej strony, podjąć wydawanie pism wybitniejszych pisarzy pedagogicznych, z drugiej — źródeł archiwalnych. W rzędzie tych ostatnich powinny znaleźć się np. akta władz, korespondencja, wspomnienia, kroniki. Wobec zbliżającej się rocznicy warto pomyśleć o spuściźnie Libelta, ważnej nie tylko w dziejach wychowania i szkolnictwa, lecz i oświaty.

Jeśli już mowa o wybitnych pedagogach, to ich spuścizna listowna posiada ogromną wartość biograficzną. Pozwala lepiej poznać osobowość i życie niż naukowa biografia, będąca już dziełem wtórnym, rzec można: produktem, podczas gdy korespondencja czy oryginalne wspomnienia porównać można do surowca, który czytelnik sam sobie i po swojemu może na produkt urobić. Jest to stanowczo lepszy materiał poznawczy. Wiele kryje się go dziś jeszcze po archiwach i bibliotekach. Proponowałbym wydanie listów i wspomnień kilku wybitniejszych pedagogów polskich, a ręczę, że będzie to lektura pasjonująca i pouczająca. A co najważniejsze, przybliży daną postać do dzisiejszego czytelnika, m.in. również do studenta.

Nie mniej ważne jest wydawanie źródeł typu regionalnego. Podobnie jak człowiek — ma i region pociągający urok i dobrze służy rozwojowi naukowemu nauczyciela czy pracowników oświaty. Na problem badań regionalnych wskazałem już dawniej, obecnie raz jeszcze chciałbym podnieść ich wagę.

Była tu już mowa o szkolnictwie polskim na wychodźstwie. Dla informacji tylko chciałbym podać, że na UAM w Poznaniu istnieje grupa badawcza dziejów wychodźstwa polskiego w Niemczech, która zajmuje się również oświatą i szkolnictwem polskim na emigracji.

Powracając jeszcze do opracowań monograficznych i biograficznych z zakresu dziejów oświaty i szkolnictwa, chciałbym przypomnieć mój głos w tym samym gronie sprzed roku, w którym apelowałem przede wszystkim o tematykę regionalną. Chodzi mi głównie o opracownie dziejów różnych regionalnych towarzystw oświato-

wych, bibliotek i innych instytucji ważnych w danym terenie, dalej szkół oraz prasy oświatowej i pedagogicznej. To są rzeczy ciągle jeszcze mało znane. Warto sprawę tę przedyskutować w naszym gronie, gdyż badania tego rodzaju są nie tylko korzystne dla samej nauki, lecz i dla społeczeństwa, w tym również dla studentów.

Trzeba także pomyśleć o słowniku biograficznym nauczycieli i pracowników oświatowych. Ma to uzasadnienie chociażby w tym, że *Polski słownik biograficzny*, którego nowe tomy przyjmujemy z prawdziwą satysfakcją, nie jest w stanie uwzględnić wielu zasłużonych w zakresie szkolnictwa i oświaty ludzi, przede wszystkim działających praktycznie. Słownik, o którym myślę, uwzględniłby właśnie tych zapomnianych ludzi, pokazując ich spuściznę i zasługi.

Kończąc moją wypowiedź, stawiam wniosek, aby kierownictwo dzisiejszej konferencji wyłoniło zespół lub zespoły, które opracowałyby program badań na najbliższe lata. Chodziłoby również o opracowanie sposobów i metod badawczych i wydawniczych. Należałoby przy tym wciągnąć do pracy nowych, młodych ludzi, gdyż nasz zespół nie jest liczbowo dość silny, a bodaj i zbyt przeciążony różnymi pracami. Myślę o czterech zespołach, mianowicie: 1. podręcznika, 2. wydawnictw źródłowych, 3. opracowań monograficznych, 4. słownika biograficznego.

RYSZARD WROCZYŃSKI
Uniwersytet Warszawski

Nawiązując do uwag prof. Grota pragnę poinformować, iż przed paru dniami odbyłem rozmowę z prof. Marianem Falskim, który z powodu złego stanu zdrowia nie może wziąć udziału w dzisiejszym posiedzeniu. Prof. Falski wysunął propozycję wykorzystania publikowanych przez nas biogramów wybitnych działaczy oświatowych i wydania ich w jednym zbiorze. Byłby to cenny materiał pomocniczy do pracy naukowej i dydaktycznej. Redakcja „Przeglądu Historyczno-Oświatowego" rozważy tę propozycję i wystąpi z odpowiednią inicjatywą.

DR JANINA SCHOENBRENNER
Komisja Ped. ZNP,
Warszawa Oddział Śródmieście

Nie będę powracać do problemów szczegółowo przedyskutowanych przez moich przedmówców. Zatrzymam się nad zagadnieniem specjalnie mnie interesującym, nad stosunkiem metodologii historii wychowania do ogólnej metodologii historii. W tym gronie nie muszę przekonywać, że badania nad historią wychowania — mimo ich specyfiki — powinny być prowadzone zgodnie z metodologią nauk historycznych. Tym samym programy historii wychowania powinny być oparte na podstawowych elementach historii. Niepokoi mnie, iż w aktualnie obowiązujących programach historii wychowania brak tej zgodności.

Oto *Program* Studium Nauczycielskiego, wydany w roku 1969, tj. w chwili likwidowania tych uczelni, w tzw. *Zarysie historii wychowania* nie liczy się z ogólnie przyjętymi postulatami uwzględniania wpływu całokształtu sytuacji historycznej na potrzeby wychowania i oświaty, pomija wydarzenia jakościowo zmieniające pozycję szkoły, nauczyciela, jak również oświaty dorosłych. Autorzy *Programu* nie związali wychowania i szkoły w Polsce z odzyskaniem przez Polskę niepodległości, pominęli również Rewolucję Październikową i początki władzy radzieckiej w byłym państwie carów. *Program* ten milczy o *Programie Oświatowym* ogłoszonym przez

K. Praussa, wokół którego skupiły się siły demokratycznego nauczycielstwa polskiego, milczy o procesie unifikacji szkoły w Polsce po latach rozbiorów. Znaczne miejsce w tym *Programie* zajęła *Ustawa szkolna* 1932 r., umieszczono ją jednak w próżni w wyniku uprzednich przemilczeń. Nacisk położony został na wpływ burżuazyjnych kierunków pedagogicznych, pominięto jednak wpływy pedagogiki radzieckiej. A przecież tym właśnie wpływom poświęcił niedawno oddzielną monografię prof. Kurdybacha. Mówię tu o tym dlatego, że do WSN przyjdą absolwenci SN, aby zdobyć dyplom uczelni wyższej. Przyjdą, nie mając podstaw naukowych z dziedziny historii swego zawodu. Toteż sądzę, że zwięzły, na mocnych metodologicznych podstawach oparty podręcznik historii wychowania, jest bardzo potrzebny; zgadzam się też, że taki podręcznik powinien przesądzić o treści programu historii wychowania w WSN.

Czy może autorem być jeden człowiek, jak był nim lat temu pięćdziesiąt prof. Kot? Myślę, że wobec ogromnego rozwoju nauki historii i poszerzenia zakresu i treści pojęcia „wychowania" byłoby to trudne. Wypowiadam się raczej za jednym redaktorem. Sądzę, że należy uprzednio rozważyć, co chcemy w tym podręczniku opracować, jakie główne procesy wysunąć na plan pierwszy. Dyskusja w tej sprawie powinna poprzedzić zredagowanie konspektu podręcznika. Zgadzam się na powołanie w tej sprawie komisji.

Widzę dwa niebezpieczeństwa grożące podręcznikowi historii wychowania, jak każdemu zresztą innemu podręcznikowi specjalistycznemu. Pierwsze — to rozpłynięcie się tematu zasadniczego wśród tła ogólnohistorycznego. Drugie — to przecenienie roli wychowania, traktowanie wychowania jako czynnika decydującego o procesach polityczno-społecznych w ostatniej instancji. Należałoby poszukać dobrych przykładów wśród innych podręczników specjalistycznych, że podam tu m.in. *Dzieje gospodarcze* wydane przez Wiedzę Powszechną.

Niewątpliwie brakiem dotychczasowych kompendiów historii wychowania jest pominięcie dziejów ruchu nauczycielskiego. Ten brak trzeba uzupełnić, lecz uprzednio powinny powstać odpowiednie prace monograficzne. Należy stworzyć plan takich prac i zamawiać je, są przecież historycy wychowania, którzy na pewno podejmą pracę badawczą, jeśli postawi się ich przed konkretnym zamówieniem. Bez monograficznych opracowań trudno jest zrobić dobry, syntetyczny podręcznik. Istnienie takiej syntezy zlikwiduje nasze troski o zbyt mały przydział godzin naszego przedmiotu w WSN. Przypomnę, że w dawnych czasach, gdy studiowałam na Studium Pedagogicznym UW, kierowanym przez prof. Nawroczyńskiego, uczyliśmy się z podręczników, a profesorowie na zajęciach opracowywali z nami tylko niektóre problemy. Do tego rodzaju metod trzeba powrócić. A warunkiem powrotu są dostosowane do czasu studiów i pojemności umysłowej studenta podręczniki.

Wydanie serii biografii wybitnych pedagogów, wychowawców, działaczy ruchu nauczycielskiego mogłoby pomóc w zbliżeniu nauczycieli do historii zawodu. Ale kto wyda owe biografie? Wydawnictwo PZWS przede wszystkim obowiązane jest dostarczyć na czas podręczniki, „Nasza Księgarnia" również odmawia autorom zgłaszającym tego rodzaju propozycje. Czy może warto zainteresować tą tematyką „Wiedzę Powszechną", „Iskry", a może „Ludową Spółdzielnię Wydawniczą"? Podobne trudności napotykają prace regionalne z dziedziny historii szkół i ruchu oświatowego. Zdarza się, że wykładowcy historii w SN lub w WSP przydzielają tego typu tematy jako prace dyplomowe. Leżą one potem w archiwach uczelni, choć zawierają dużo cennego materiału. Są w nich na pewno błędy, bo któż ich nie robi. Ale odpowiednia redakcja mogłaby doprowadzić owe prace do poziomu wydawniczego. Czy nie warto byłoby zainteresować tym PTTK?

Podoba mi się inicjatywa pana Maternickiego wprowadzenia do studiów nad metodyką historii — historii nauczania historii, wiem jednak dobrze, że na ogół metodycy nie kwapią się do tej trudnej pracy. Co do mnie — pociąga mnie raczej związek metodyki szkolnej z metodologią nauki historycznej.

BOŻENA KRZYWOBŁOCKA
Międzyuczelniane Studium Nauk Społeczno-Politycznych
w Warszawie

Pragnęłabym zabrać głos na temat wspomnianych w dyskusji 45 godzin, przeznaczonych obecnie w programach nauczania na zajęcia z historii wychowania i oświaty. Sądzę, że pierwszy krok został zrobiony i skoro otrzymaliśmy te 45 godzin, to może uda się nam powiększyć tę liczbę choćby do 60 godzin, co zapewniłoby nam 2 godziny zajęć w tygodniu w ciągu dwóch semestrów akademickich.

Z pomocą w tym względzie mogą nam przyjść panujące w tej chwili tendencje. Przed paroma laty zarysowało się niedopuszczalne, w moim osobistym zrozumieniu, dążenie zmierzające do wycofywania historii wychowania i przedmiotów pedagogicznych z uczelni wszystkich typów. Obecnie pojawił się całkowicie odmienny kierunek działań: wszędzie powołuje się studia pedagogiczne. Tak np. w związku ze świeżą reformą wyższych szkół artystycznych zadecydowano, że będą stworzone tego typu studia w uczelniach muzycznych i plastycznych. Oznacza to w praktyce konieczność wydania podręcznika historii oświaty i wychowania, który byłby niezbędną pomocą dla studiujących. W wypadku istnienia takiego *Zarysu* zajęcia na uczelni można by poświęcić wybranym zagadnieniom z tego zakresu i prowadzić je w formie seminarium. Jak rozumiem — takie właśnie zajęcia chciałaby móc prowadzić prof. Mrozowska. Potrzeby takiego podręcznika nie musimy chyba szerzej uzasadniać, nawet poza naszym gronem. Moim zdaniem — książka ta nie powinna być zbyt obszerna, powinna też być książką niezbyt trudną w odbiorze. Nie powinna też być książką jedyną. Należałoby dopuścić do zdrowej konkurencji między specjalistami, z których każdy powinien mieć szansę opublikowania takiego podręcznika. Tylko w takim wypadku możemy mieć pewność, że w efekcie ukażą się dobre podręczniki, z których wykładowca będzie mógł wybrać najbardziej odpowiadający jego słuchaczom.

Potencjalnych autorów takich pozycji widzę nawet tu, na tej sali. Ryzyko finansowe wydawnictwa nie jest wielkie — jednotomowe, niedrogie książki, potrzebne w procesie dydaktycznym, rozchodzą się szybko, żałuję, że na naszym zebraniu jest nieobecny dyr. Mach. To przecież właśnie „Nasza Księgarnia" ma obowiązek wobec ZNP podjęcia tego typu przedsięwzięcia wydawniczego. *Noblesse oblige!* — cała tradycja tej oficyny wydawniczej oraz... konkretne zobowiązanie wobec Związku, gdy uzyskiwała przed laty samodzielność, winny ją skłonić do zapoczątkowania edycji tego typu książek, potrzebnych nie tylko studentom, ale czynnym nauczycielom oraz działaczom oświatowym.

Istnieje jeszcze zagadnienie wydawnictw popularnych. To właśnie one torują drogę czytelnictwu monografii naukowych, kierują zainteresowania w stronę wielotomowych kompendiów i woluminów wydawnictw źródeł. Sprawa jest warta szerszego omówienia przy specjalnej okazji. Dziś chciałabym przypomnieć inicjatywę Komisji Historycznej Ogólnopolskiego Komitetu Współpracy Organizacji Młodzieżowych. Komisja ta wydała zbiorową pracę poświęconą działaczom ruchu młodzieżowego pt. *Sztafeta pokoleń*. Książka ta została bardzo dobrze przyjęta nie tylko przez recenzentów, ale również przez młodych czytelników. Planowane są nie tylko następne tomy *Sztafety*, ale i zupełnie nowa książka pt. *Ich nauczyciele*. Będzie ona mówiła o wychowawcach tamtych młodych działaczy.

Inicjatywa ta powstała niezależnie od prac Komisji Historycznej ZNP, ale sądzę, że powodzenie jej realizacji wiąże się z istnieniem podręczników historii wychowania i oświaty. Zależy nam na tym, aby sylwetki owych nauczycieli były pokazane w sposób bezbłędny historycznie — mają przecież tworzyć przyczynek do tradycji pokoleń nauczycielstwa polskiego.

Słyszałam tu wypowiedzi na temat braku zainteresowania społeczeństwa historią wychowania i oświaty. Wiele jest tu naszej własnej winy. Nie wykorzystujemy w pol-

ni środków masowego przekazu, nie dbamy należycie o wydawnictwa popularne. Wydawcy chętniej przecież wydają książki popularnonaukowe niż tomy źródeł, które są deficytowym i kłopotliwym towarem.

Chciałabym wreszcie zwrócić uwagę, że jako pracownicy i działacze oświatowi dopuściliśmy, iż wyrwano nam mocny atut, jakim była tradycja poszczególnych szkół, związana z nazwami ich patronów. Przez wiele lat Ministerstwo Oświaty prowadziło niszczycielską działalność w tym względzie. Można tu podać szczególnie drastyczne przykłady. Jako historyk Warszawy chcę zwrócić uwagę na jedną sprawę, specjalnie bolesną, ale i zarazem śmieszną, mianowicie, że Szkoła im. S. Staszica została przemianowana na Szkołę im. K. Gottwalda, chociaż trudno było zarzucić patronowi brak walorów; moim zdaniem imię Gottwalda można było nadać innej pięknej szkole w Warszawie. Fakt zmiany imienia odciął szkołę od chlubnych tradycji jej lat międzywojennych i okupacyjnych. Na prośbę zrozpaczonych rodziców pomagałam bronić również zagrożonego imienia Szkoły im. Klementy z Tańskich Hoffmanowej, podsuwając obrońcom odpowiednią literaturę.

Bardzo często nadal popełnia się ten sam błąd, chociaż nie tak drastyczny — jest on popełniany nadal, a my siedzimy cicho i nie protestujemy. Dlatego to, co tu słusznie mówiono o stosunku do przeszłości szkół, o pobudzaniu ruchu kultywowania tradycji szkolnych jest bardzo istotne, ale z drugiej strony — również istotne jest zahamowanie żywiołowej chęci niszczenia tych tradycji, co już ma miejsce także i w różnych wojewódzkich miastach, zwłaszcza przy łączeniu szkół, co daje niekiedy wręcz tragikomiczne efekty. Sądzę, że to jest również sprawa naszej czynnej postawy. Potrafiliśmy np. zebrać się i wystąpić do ministra w sprawie historii wychowania, co dało pozytywne rezultaty. Należy więc protestować przy okazji takich niszczycielskich akcji. Nie chodzi tu przecież o nasze prywatno-zawodowe interesy, ale o znacznie szerszy problem wychowawczy. Mówi się wiele w naszym kraju o ustawie o edukacji narodowej, ale my sami przeszkadzamy nieraz owej edukacji, bo przecież wiąże się ona z tradycją poszczególnych szkół, tradycją ideałów wychowawczych, które należy pokazywać na nowo i bronić ich przed nie zawsze przemyślanymi posunięciami naszych własnych czynników oświatowych.

Obowiązkiem historyków jest strzec tradycji narodowej w najlepszym zrozumieniu tego słowa.

Sądzę, że mamy w tej chwili dobrą aurę, żeby podtrzymać nasze tradycje, bo sprawy opracowań dziejów tajnej oświaty, które przez wiele lat nie posuwały się naprzód, wreszcie ruszyły z miejsca. Nadarza się więc dobra okazja do przypomnienia tradycji szkół, które zasługują na to przypomnienie. Obecnie nadarza się również już chyba ostatnia okazja do odnotowania dziejów szkół, które od lat już nie istnieją. Ich ideały wychowawcze mogą nam być obce i dalekie od wzorca socjalistycznego wychowania, ale przecież szkoły te realnie istniały, były więc częścią naszego systemu oświatowego. Dopóki żyją ich nauczyciele i wychowankowie, winniśmy zarejestrować w sposób możliwie pełny fakt ich istnienia i działania. Mówiliśmy na ten temat wielokrotnie z docentem J. Miąso i uważamy, że historia polskiej oświaty i wychowania byłaby niepełna, gdybyśmy je pominęli w naszych przyszłych opracowaniach.

FELIKS W. ARASZKIEWICZ.
Wyższa Szkoła Rolnicza
w Poznaniu

Dzisiejsze, drugie z kolei, spotkanie historyków oświaty i wychowania jest okazją do przedstawienia pewnej ogólniejszej refleksji. Dotyczy ona mianowicie pilnej — moim zdaniem — potrzeby integrowania sił i środków w zakresie prac naukowo-ba-

dawczych nad dziejami wychowania i myśli pedagogicznej. Rzeczywistość wygląda bowiem tak, że poszczególne ośrodki akademickie pracują w całkowitym oderwaniu od siebie, są jak gdyby zamknięte hermetycznie, nie informując się nawet w zakresie realizowanych tematów badawczych. Praktycznie rzecz biorąc, o realizowanych przez poszczególne ośrodki i osoby tematach dowiadujemy się najczęściej dopiero po ukazaniu się odpowiednich publikacji, rzadziej — w trakcie pracy nad nimi. W związku z powyższym celowe byłoby zorganizowanie sprawnej informacji bieżącej o realizowanych i zakończonych przez poszczególne ośrodki tematach naukowo-badawczych. Informacje te mógłby zamieszczać „Przegląd Historyczno-Oświatowy". Dzięki nim odpadnie zbędny wysiłek, powtarzanie się, niekiedy nawet rozczarowanie. Przykład znaczenia dobrze zorganizowanej informacji o tematach badawczych, realizowanych i zakończonych, można wziąć z socjologii. W tej dyscyplinie nie do wyobrażenia jest dublowanie pracy, a więc marnowanie sił i środków. W historii wychowania nie ma pewności, czy czegoś przypadkiem nie marnuje się.

Gdy chodzi o właściwy temat dzisiejszej dyskusji, to pragnę wypowiedzieć kilka uwag w sprawie podręcznika historii wychowania i słownika biograficznego pedagogów. Osobiście reprezentuję pogląd, że programowe zróżnicowanie zakładów kształcenia nauczycieli, warunkowane potrzebami zróżnicowanego szkolnictwa, wcale nie jest podstawą do podobnego zróżnicowania podręcznika historii wychowania, czyli opracowania oddzielnych podręczników dla poszczególnych typów zakładów kształcenia nauczycieli. Podręcznik ten winien przecież pokazywać najgłówniejsze linie kształtowania się edukacji w ogóle, a instytucjonalnej w szczególności. Cechy specyficzne danego typu szkolnictwa, do którego przygotowuje się nauczycieli, powinny „wychodzić" nie tyle w podręczniku, ile w planowych zajęciach dydaktycznych i w doborze materiałów źródłowych — tekstów. W przeciwnym bowiem razie poznane przez kandydata na nauczyciela szczegóły, np. na temat szkolnictwa rolniczego, przytłoczą wiadomości podstawowe — prawidłowości wspólne dla całej edukacji. Nasz kandydat na nauczyciela musi zobaczyć najpierw las, potem dopiero poszczególne drzewa rosnące w tym lesie.

Wreszcie sprawa słownika biograficznego pedagogów. Powiem krótko: wydanie tego słownika jest potrzebą chwili! Aktualnie dysponujemy, rozsianymi po różnych pismach, jedynie biografiami pedagogów wielkich. Natomiast biografie pedagogów średnich nie doczekały się jeszcze należnego im prawa obywatelstwa. Zbędne byłoby dowodzić, że kilkanaście nazwisk — nawet bardzo znaczących — wcale nie świadczy, że cały rozwój oświaty i wychowania im należy zawdzięczać. Ale sygnalizowany tutaj stan rzeczy prowadzi do tego, że ślad po pedagogach średnich — tych rzeczywistych twórcach oświaty i pedagogiki — coraz bardziej się zaciera. I jeżeli tego procesu nie zahamujemy — właśnie przez słownik biograficzny — to przyszły historyk wychowania będzie miał trudności z obiektywnym przedstawieniem jego rozwoju. Ratujmy więc przed zapomnieniem to, co jeszcze można dzisiaj ratować. Bo jutro może być już za późno.

JAN KUPIEC
Zarząd Okręgu ZNP
w Kielcach

Przyłączam swój głos do pozytywnej i jednomyślnej oceny przedmówców nie tylko co do podjętej inicjatywy i pełnego zaangażowania się Rady Redakcyjnej i Redakcji „Przeglądu Historyczno-Oświatowego" oraz Komisji Historycznej ZNP, lecz także co do wysuniętych wniosków na temat opracowania i wydania tak bardzo potrzebnego podręcznika zwięzłej historii oświaty i wychowania do kształcenia nauczycieli na uniwersytecie i w wyższej szkole nauczycielskiej.

Jednocześnie nawiązuję do wypowiedzi prof. Nowackiego na temat nauczycieli w Rakowie i Pińczowie, którzy wykazują mało znajomości swego regionu; pragnę zacytować nazwiska nauczycieli prawdziwych znawców nie tylko swego wąskiego środowiska społecznego. Oto ich nazwiska: Tadeusz Bernat — Raków Ariański, historyk, kierownik muzeum miejscowego; Mirosław Kowalik — Raków Ariański, znawca i miłośnik folkloru regionalnego; Jerzy Czerwiński — Opatów, inicjator szlaku turystycznego regionu; Marian Dworak — Pińczów, znawca regionu, historyk; Kazimierz Wroński — Pińczów, historyk; Egelbert Fajksz — Radom, historyk archiwista, zbieracz dokumentów historycznych w skali Kielecczyzny i całego kraju; Stanisław Jeżewski — Ostrowiec Świętokrzyski, geograf, znawca regionu; Bolesław Król — Włoszczowa — wybitny znawca swego regionu; Władysław Kowalski — Raków, jak wyżej; Zachariasz Misiurski — Opoczna Podklasztorze, regionalista, opiekun zabytków historycznych, działacz muzeum regionalnego; Józef Mizielski — Ostrowiec Świętokrzyski, historyk, organizator archiwum ZNP; Jan Mróz — Jedlnia koło Radomia, znawca ziemi kozienieckiej; Józef Rell — Skarżysko Kamienna, znawca przeszłości miasta; Stanisław Szczęsny — Jędrzejów, historyk; Zygmunt Stawecki — Szydłów, historyk; Stanisław Walczyna — Sandomierz, historyk, regionalista; Michał Zborowski — Małogoszcz, pow. jędrzejowski, przyrodnik, znawca regionu małogoskiego; Józef Żolna — Jędrzejów bibliotekarz, znawca przeszłości kultury (*Historia Złotnik, pow. jędrzejowski);* Sylwester Kowalczewski — Kielce, wybitny znawca regionu świętokrzyskiego, autor *Przewodnika świętokrzyskiego* i wielu rozpraw popularnonaukowych o regionie; Edmund Massalski — Kielce, wybitny znawca regionu, były dyrektor Muzeum Świętokrzyskiego, autor wielu rozpraw popularnonaukowych o regionie, prezes Zarządu Towarzystwa Naukowego Geograficznego w Kielcach; Stanisław Ośko — Radom, historyk, autor rozpraw popularnonaukowych; Józef Krasuski — Kielce, autor publikacji związanych z regionem kieleckim, badacz historii regionu; Adam Massalski — Kielce, pracownik naukowy Państwowego Archiwum Wojewódzkiego.

Trzeba przy okazji podkreślić, że od wielu lat Okręg ZNP w Kielcach podjął szeroką, systematyczną pracę z nauczycielami regionalistami w celu upowszechnienia wiedzy o regionie przez organizowanie kursów i wycieczek.

Wiedza o regionie jest również upowszechniana przy okazji odsłaniania tablic pamiątkowych zbiorowych i indywidualnych, ufundowanych dla uczczenia pamięci 469 nauczycieli, którzy zginęli w walce zbrojnej i walce cywilnej z faszyzmem w egzekucjach, więzieniach i obozach zagłady.

Innym przykładem upowszechniania wiedzy w regionie kieleckim jest opracowanie 23 monografii na tematy: jawna i tajna oświata jako forma walki z okupantem hitlerowskim w latach 1939—1945; walka i martyrologia nauczycieli Kielecczyzny w okresie okupacji.

Do wykonania wyżej wymienionych zadań powołaliśmy wielki aktyw nauczycielsko-społeczny, liczący przeszło 507 osób, oraz przedstawicieli administracji oświaty, ZBOWiD-u i organizacji młodzieżowych.

STANISŁAW MAUERSBERG
Pracownia Dziejów Oświaty PAN

Chciałbym mówić o potrzebie uwzględnienia w podręczniku dziejów wychowania elementów pedagogiki porównawczej. Sądzę, że zagadnienia komparatystyczne stanowić mogą końcową partię podręcznika, nie przekraczającą orientacyjnie 1/5 jego zawartości. Elementy porównawcze w podręczniku historii wychowania pozwolą z jednej strony na ukazanie historycznie ukształtowanych prawidłowości i praw

wspólnych różnym systemom oświatowym, a z drugiej — ułatwią konfrontację naszych osiągnięć z osiągnięciami innych krajów, dokonaną za pomocą słusznej miary. Poza tym przyczynią się do pełniejszego zarysowania perspektyw rozwojowych naszej oświaty i wychowania przez przedstawienie osiągnięć krajów przodujących.

Jakie treści w zakresie komparatystyki należałoby uwzględnić w podręczniku? Sądzę, że chodzi tu nie tylko o opisy poszczególnych systemów szkolnych, które można z powodzeniem zredukować do graficznych modeli (wykresów), ile raczej o porównawcze ukazanie węzłowych problemów, za pomocą możliwie najdokładniejszych i jednakowych w stosunku do wszystkich krajów mierników. A nie jest to wcale łatwe! Dla zilustrowania tych trudności posłużę się dwoma przykładami.

Skolaryzację poszczególnych roczników ludności w różnych krajach najdogodniej przedstawiać za pomocą procentów uczących się (oczywiście w tych samych latach i z zaznaczeniem, czy obejmujemy tylko szkoły pełnodzienne, czy również wieczorowe i zaoczne). Ale czy to jest zawsze najlepsze kryterium porównawcze? W stosunku do szkół wyższych na pewno nie — ze względu na różne okresy rozpoczynania i kończenia studiów w różnych krajach. A czy liczba studentów na 10 tys. mieszkańców to bezsporny miernik? Także nie, gdyż w różnych państwach występuje różna struktura wieku ludności.

Albo weźmy realizację obowiązku szkolnego. Sprawa to na pozór prosta. Lecz czy przyjmować procenty wyrażające stosunek liczbowy wszystkich dzieci uczęszczających do szkoły (łącznie z przerośniętymi) do ogółu dzieci w wieku obowiązku szkolnego (metoda stosowana u nas przez GUS), czy też procent obrazujący stosunek uczniów do dzieci w wieku szkolnym, z pominięciem uczniów poza tym wiekiem (metoda stosowana przez profesora Falskiego)? Przy tym sprawa komplikuje się jeszcze bardziej, jeśli obowiązek szkolny jest różnie pojmowany w różnych krajach, np. jako powinność nie tylko uczęszczania do szkoły w określonym wieku, lecz również ukończenia szkoły odpowiedniego typu.

Elementy porównawcze w podręczniku powinny uwzględniać nie tylko to, co za pomocą tabel i wykresów można zilustrować, lecz również inne kluczowe zagadnienia pedagogiki współczesnej, np. stosunek kształcenia ogólnego do zawodowego, urzeczywistnianie idei kształcenia ustawicznego, a także cele wychowania (przykładowo — jak realizuje się na świecie idee przygotowania wychowanków do życia czy kształcenia osobowości oraz idee wychowania narodowego i międzynarodowego).

Sądzę, że w okresie prac przygotowawczych nad podręcznikiem można by sporządzić rejestr podstawowych zagadnień ważnych z punktu widzenia pedagogiki porównawczej. Ułatwiłoby to autorom czy autorowi podręcznika przedstawienie historycznego procesu kształtowania się tych zagadnień w ciągu minionych stuleci. W ten sposób umożliwiono by studentom poznanie historycznej genezy współczesnej problematyki dotyczącej organizacji i treści pracy dydaktyczno-wychowawczej.

STANISŁAW MICHALSKI
Uniwersytet Poznański

Dzisiejsza dyskusja poświęcona profilowi podręcznika z historii wychowania dla słuchaczy studiów pedagogicznych, wyższych szkół nauczycielskich, a także dla studentów kierunków nauczycielskich uniwersytetów i innych wyższych uczelni upoważnia — jak sądzę — do sformułowania kilku uwag na temat kryteriów doboru treści tegoż podręcznika z punktu widzenia jej integracji z profilem edukacji pedagogicznej.

Punktem wyjścia powinno być określenie pojęcia „wychowanie". Zgodnie z najbardziej obiegową definicją — wychowanie w najszerszym tego słowa znaczeniu

obejmuje całokształt świadomie i planowo zorganizowanych procesów i czynności kształceniowych i wychowawczych, zmierzających do pełnego rozwinięcia osobowości wychowanka. Definicja ta określa podstawowe i swoiste zadania szkół i instytucji wychowujących, których działalność winna stanowić podstawowy krąg tematyczny podręcznika.

Jest rzeczą ogólnie znaną, że ten złożony proces przezwyciężania wieloczłonowej — klasowej — struktury edukacji i kształtowania się jednolitego systemu oświatowo-wychowawczego nie przebiegał jednolicie we wszystkich krajach.

Przy opracowaniu tego kręgu tematycznego trzeba akcentować ogólną prawidłowość, że pierwszym etapem kształtowania się współczesnych systemów oświatowo-wychowawczych w krajach o wysokim poziomie gospodarczym i cywilizacyjnym było stopniowe przezwyciężanie wieloczłonowej struktury szkolnej, zwycięstwo koncepcji szkoły jednolitej, której poszczególne człony, reprezentujące poszczególne etapy edukacji, byłyby pod względem ustawowym i programowym zintegrowane. Ukazanie podstawowych prawidłowości w rozwoju systemów oświatowo-wychowawczych aż po dzień dzisiejszy — oto podstawowe zadanie dydaktyczne podręcznika.

Rozwijające się systemy oświatowo-wychowawcze i ich poszczególne ogniwa posiadały dwie strony: teoretyczną i praktyczną; w pewnym stopniu były one połączeniem teorii i praktyki. Historia wychowania dostarcza wiele dowodów na potwierdzenie tego, że obie dziedziny — teoretyczna i praktyczna — są nawzajem od siebie uzależnione i nawzajem się uzupełniają. Uwzględniając współzależność w rozwoju systemów oświatowo-wychowawczych i doktryn pedagogicznych, można ukazać możliwie adekwatnie genealogię współczesnych systemów oświatowo-wychowawczych.

Przy opracowaniu drugiego kręgu tematycznego z historii wychowania — dziejów pedagogiki jako nauki, podobnie jak i pierwszego — historii szkół i instytucji wychowujących, punktem wyjścia winno być udzielenie odpowiedzi na pytanie: czy tradycja w tym zakresie jest sumą prawd, zdobywanych w kumulowaniu wysiłków pokoleń, czy też zespołem „eksponatów muzealnych", które utrudniają widzenie współczesnej rzeczywistości pedagogicznej? Czy posiada ona owo „racjonalne jądro", które należy wydobywać, czy też jest nieudolną odpowiedzią na źle sformułowane pytania? Problemy te stanowią najistotniejszą treść tego kręgu tematycznego.

Przy jego opracowaniu należałoby zwrócić szczególną uwagę na to, że naczelnym zagadnieniem pedagogiki jako nauki jest skuteczność wychowawczego działania. Z tego punktu widzenia rozwój, a zarazem postęp pedagogiki jako nauki, jest w szczególności procesem narastania umiejętności ukazywania braków i błędów dotychczas czynionych, analizowania warunków, od których jest uzależnione powodzenie edukacji, oraz wnikliwe opracowanie najbardziej właściwych metod działania. Przy opracowywaniu dziejów pedagogiki jako nauki należałoby również zwrócić uwagę na poszczególne etapy tego rozwoju, które doprowadziły do ukształtowania aktualnego systemu nauk pedagogicznych.

Zwrócenie szczególnej uwagi na ostatnie stulecie rozwoju myśli pedagogicznej pociąga za sobą poważne konsekwencje merytoryczne: po pierwsze — wiedza pedagogiczna o dawnych epokach zawiera zapewne wiele ciekawych obserwacji i stwierdzeń, ale wszystko to jednak nie wykracza poza granice bezpośredniej empirii — jest to raczej prehistoria pedagogiki jako nauki; po drugie — zaznajomienie słuchaczy z dziejami najnowszej myśli pedagogicznej dopomaga im do gruntownego i wnikliwego zrozumienia współczesnej teorii i praktyki pedagogicznej; po trzecie — wiedza pojęciowa, dyskursywna, umożliwia jakąś syntezę nauk, integrację wykształcenia oraz racjonalną budowę podstaw światopoglądowych.

Takie ujęcie tematyki programowej ułatwia wykrywanie prawidłowości procesu dziejowego edukacji. Ponadto pozwala ono na ukazanie struktury poszczególnych systemów pedagogicznych, ich podstawowych elementów oraz metod. W ten sposób można bardziej wnikliwie ukazać rozwój pedagogiki jako postęp teorii naukowej,

coraz lepiej wyjaśniającej minioną rzeczywistość pedagogiczną; przy pomocy bardziej precyzyjnych pojęć i praw o coraz wyższym stopniu abstrakcji można wykazać, że oparty na tych twierdzeniach i prawach cały system świadomie i planowo zorganizowanych procesów i czynności kształceniowych i wychowawczych, realizowanych w szkołach i instytucjach wychowujących, przyniósł określoną korzyść całemu społeczeństwu czy poszczególnym klasom lub warstwom społecznym.

W tym ujęciu podręcznik historii wychowania może ukazać możliwie adekwatnie genealogię teorii i praktyki pedagogicznej aktualnego etapu rozwoju dyscyplin pedagogicznych oraz systemów oświatowo-wychowawczych.

Trzeci krąg tematyczny podręcznika z historii wychowania to rozwój edukacji pozaszkolnej, która w dziejach najnowszych odgrywała bardzo istotną rolę w kształtowaniu świadomości obywatelskiej i klasowej mas pracujących; edukacja ta doprowadziła do planowej rozbudowy różnych form kształcenia i wychowania pozaszkolnego. W czasach współczesnych edukacja pozaszkolna stanowi bardzo istotne ogniwo w szeroko rozumianym systemie edukacji narodowej.

Z dotychczasowych wypowiedzi wynika, że taki profil podręcznika z historii wychowania nie może być obojętny dla szerokiego grona pedagogów — teoretyków i praktyków, jeśli pragną oni zarówno w pracy naukowo-badawczej, jak i dydaktycznej ukazywać genealogię współczesnej teorii i praktyki pedagogicznej, prowadzić rzeczowy „dialog" z przyszłością.

Również historycy wychowania nie mogą być obojętni wobec współczesnej teorii, a w pewnym stopniu i praktyki pedagogicznej. Znajomość tych zagadnień dopomaga im do bardziej wnikliwego i ścisłego ukazania procesu dziejowego minionej rzeczywistości pedagogicznej oraz formułowania prawidłowości i praw rządzących jego rozwojem. Z tego punktu widzenia uznanie ze strony pedagogów historyczności wszelkich empirycznych zjawisk pedagogicznych, zaś ze strony historyków wychowania stwierdzenia potrzeby generalizacji jako warunku naukowości dyscypliny — stwarzają doskonałą płaszczyznę do integracji naukowo-badawczej i dydaktycznej, a w konsekwencji do zbliżenia reprezentowanych przez nich dyscyplin w opracowaniach podręcznikowych.

JAN DOBRZAŃSKI
Uniwersytet im. Marii Curie Skłodowskiej
w Lublinie

Interesujący, rzeczowy referat doc. Miąso oraz wypowiedzi w dyskusji objęły szerokim zasięgiem zagadnienia dotyczące potrzeb w zakresie historii wychowania jako przedmiotu w programie kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych. Przy tej sposobności wskazywano braki w stanie badań naukowych i wysuwano postulaty wydawnictw, które by umożliwiały nauczycielstwu pogłębianie wybranej problematyki historyczno-wychowawczej nie tylko w czasie studiów, ale także później, po ich ukończeniu, w czasie pracy zawodowej, drogą samokształcenia. Wszystko to słuszne, zważywszy, że historia wychowania, odpowiednio potraktowana, stanowi jeden z podstawowych przedmiotów kształcenia nauczycieli. W kształceniu tym na pierwszy plan wysuwa się podręcznik, dlatego ważna jest sprawa jego opracowania pod kątem potrzeb studiującej młodzieży, przygotowującej się do zawodu nauczycielskiego i działalności w placówkach oświatowo-kulturalnych.

Poruszone na naszym zebraniu sprawy, wysuwane postulaty i uwagi, aczkolwiek słuszne, nie mogą być od razu spełnione. Realizować je trzeba stopniowo, w miarę możliwości, a zaczynać od potrzeb najpilniejszych, dyktowanych aktualnymi zapotrzebowaniami. Za takie uważam opracowanie podręcznika i materiałów pomocni-

czych w formie odpowiedniego wyboru źródeł. Opracowany na potrzeby studiującej młodzieży podręcznik powinien zawierać podstawowe wiadomości z historii wychowania z położeniem akcentu na te problemy i zagadnienia dziejów myśli pedagogicznej, teorii i praktyki szkolno-wychowawczej, które, poznane w czasie studiów, będą mogły stanowić następnie dla nauczycieli materiał do głębszych przemyśleń, będą zachętą do pogłębiania swej wiedzy historyczno-pedagogicznej i pobudką do podejmowania własnych badań nie tylko nad przeszłością, ale i nad współczesną problematyką szkolno-oświatową i pedagogiczną. Nie trzeba dodawać, że szczególną rolę w rozbudzeniu zainteresowań spełniać powinny prowadzone ze studentami ćwiczenia i seminaria. Rzecz oczywista, że zawarte w podręczniku treści pedagogiczne, szkolne i oświatowe ukazane będą na tle i w powiązaniu z zachodzącymi przemianami politycznymi, społeczno-gospodarczymi i kulturalnymi w życiu społeczeństw.

Wysunięty w referacie i podtrzymany głosami w dyskusji postulat jednotomowego podręcznika uważam, w obecnych warunkach kształcenia pedagogicznego nauczycieli, za słuszny. Ze względu na ograniczone jego rozmiary ważny będzie dobór treści, zawartość wewnętrzna i rozłożenie akcentów na wybrane problemy. Te sprawy można by przedyskutować w zespole odpowiednich specjalistów. Sam podręcznik powinien być napisany przez jednego lub dwóch autorów, co zapewni nadanie mu i utrzymanie głównej myśli przewodniej. Do uzupełnienia podręcznika i dobranych źródeł, a także do pogłębienia wiadomości służyć będą opracowania monograficzne, naukowe i popularnonaukowe zarówno w czasie studiów, jak i po ich ukończeniu, już w toku pracy zawodowej nauczycieli.

TEODOR MUSIOŁ
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
w Opolu

Opracowanie jednotomowego podręcznika historii wychowania, przeznaczonego dla celów pedagogicznych kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych, staje się problemem coraz bardziej palącym. Brak takiego podręcznika odczuwają dotkliwie nie tylko historycy wychowania, ale przede wszystkim nauczyciele oraz studenci nauczycielskich kierunków studiów. Taki pożyteczny podręcznik lepiej opracować może jednostka niż zespół dobranych pracowników naukowych. Jednoosobowe opracowanie jest zawsze bardziej przejrzyste i czytelniejsze, więcej ujednolicone w interpretacji różnych zjawisk, mniej narażone na niebezpieczeństwo braków i powtórzeń.

Nowy podręcznik historii wychowania nie może być obciążony brakami i błędami, które dostrzegamy w dotychczasowych podręcznikach. Cechować go powinien taki tok wykładu, który umiejętnie wiązałby główne zjawiska i elementy myśli i praktyki pedagogicznej. Pisany musi być ze zrozumieniem wychowania w naszej tradycji narodowej. Płynne i ostre pióro, umiejętnie analizujące poglądy pedagogów, ukazujące ich walory i niedostatki ideowe nie powinno i nie może zasychać przy analizie rozumowanej systemu szkolnego, przy podkreślaniu jego ograniczoności, historyczności i ukazywaniu w nim trwałych wartości.

W referacie doc. J. Miąso nie dostrzegłem wyraźnie sprecyzowanej koncepcji nowego podręcznika. Pewne wątpliwości w dotychczasowych podręcznikach historii wychowania budziła skomplikowana sprawa zakresu, w jakim uwzględniony został dział myśli i praktyki pedagogicznej. W tym ostatniem można by uwzględnić to, co nie jest terenem badań ani historyków, ani historyków wychowania, to jest to wszystko, co dotyczy systemów ideologicznych, form świadomości i przemian, wyłaniających się w historycznym procesie wychowania. Brak opracowania historii kultury narodowej sprawić tu może sporo kłopotów.

W nowym podręczniku strzec się należy przed izolacją historii wychowania od historii społeczno-gospodarczej. Wydaje się również, że w podręczniku w jakimś stopniu uwzględniona musi być rola pedagoga w danym okresie historycznym oraz podkreślone związki wychowania z życiem.

Zwracając uwagę na to ostatnie zagadnienie, nacisk położyć należy nie tylko na genezę, ale historyczną funkcję wychowania, z tej prostej przyczyny, że dotychczasowe podręczniki niewiele mówią na temat wpływu wychowania na społeczeństwo.

Z zadowoleniem powitać należy zapowiedź opracowania podręcznika do historii wychowania w Polsce łącznie ze źródłami. Taki podręcznik, przeznaczony do samodzielnego i na poziomie uniwersyteckim studium historii wychowania, byłby pomocą dla studentów w zdobywaniu sumy określonej wiedzy, umożliwiałby znaczne zredukowanie, a nawet zlikwidowanie wykładów kursowych, a w związku z tym umożliwiałby studentom usamodzielnienie się w studiach.

JÓZEF KRASUSKI
Wyższa Szkoła Nauczycielska
w Kielcach

Jako wykładowca historii wychowania w WSN w Kielcach widzę szczególnie ostro potrzebę szybkiego ukazania się podręcznika do tego przedmiotu. Wydaje mi się, że winien on być przeznaczony nie tylko dla studentów WSN, ale i innych uczelni w ramach kształcenia pedagogicznego. Ze względu na przeładowanie programów, szczególnie w WSN-ach, nowy podręcznik winien mieć charakter zwięzły, skondensowany. Przemawia za tym również istnienie obszernego podręcznika pod red. prof. Kurdybachy.

Równolegle z podręcznikiem winien ukazać się odpowiednio skorelowany z nim wybór źródeł. Ponieważ będzie on spełniał rolę ilustracji wykładu i czytanych przez studentów opracowań, każdy problem musi być tak ujęty, ażeby można go było omówić w ciągu jednych ćwiczeń.

Ważną sprawą dotyczącą nowego podręcznika jest jego układ. Wydaje się, że najbardziej logiczny byłby układ chronologiczno-problemowy. Należy wybrać kilka najbardziej istotnych zagadnień i omówić je chronologicznie. Jako problemy przykładowe można podać: ideał wychowawczy, szkolnictwo elementarne, szkolnictwo średnie, polska myśl pedagogiczna, zawód nauczyciela itp.

Jestem również zdania, że nowy podręcznik powinien być napisany przez jednego autora. Zapewni to jego zwartość i logiczną ciągłość. Chodzi więc o to, aby autora znaleźć jak najprędzej.

Na zakończenie chciałbym zaapelować do Redakcji „Przeglądu Historyczno-Oświatowego", ażeby można było na jego łamach umieszczać wypowiedzi praktyków na temat metodyki nauczania historii wychowania.

JANINA CHODAKOWSKA
Pracownia Dziejów Oświaty PAN

Ograniczę się do poruszenia zagadnienia celowości opracowania dla WSN-ów wypisów źródłowych, stanowiących podstawę w pracy dydaktycznej. Jest to o tyle ważne, iż szczupłość wymiaru godzin przeznaczonych na zajęcia z historii wychowania wymaga oparcia się na bardzo starannie dobranym pod względem poznawczym wy-

pisie źródłowym. Wiadomo, że dla sprawnego przeprowadzenia zajęć analitycznych potrzeba odpowiedniej ilości materiałów źródłowych.

W uczelni, w której prowadzę zajęcia, problem ten rozwiązano w ten sposób, że powiela się wskazane przez prowadzącego zajęcia określone fragmenty ze *Źródeł* S. Wołoszyna. Jest to jednak rozwiązanie tylko pośrednie, ponieważ materiały te służą przede wszystkim do ćwiczeń i stanowią własność uczelni. Tymczasem praca ze źródłem wymaga przede wszystkim samodzielnego wysiłku studenta, dlatego też źródła powinny być ogólnie dostępne, a więc z jednej strony obliczone na możliwości finansowe studenta, z drugiej natomiast przystosowane do łatwego noszenia ze sobą. *Źródła* Wołoszyna (nie pomniejszając ich wartości) nie spełniają tej roli, bo są przede wszystkim za drogie.

Jakie powinny być wypisy źródłowe dla WSN-nów? Przede wszystkim skierowane do studenta, a nie do prowadzącego zajęcia, i skorelowane z podręcznikiem. A zatem powinny mieć starannie dobrany materiał poznawczy, ożywiony ilustracjami, dodatkowo wyjaśniającymi czy też charakteryzującymi określony problem. Szerzej należałoby wykorzystać materiały typu historiograficznego, jak: pamiętniki, wspomnienia, kroniki. Wydawnictwo należy poszerzyć o wszystkie te elementy, które ułatwiają wejście w epokę. Analiza tak zróżnicowanych tekstów pozwoli łatwiej zrozumieć klimat przeszłości, a także uczyni zajęcia bardziej interesujące.

Na marginesie chciałabym zwrócić uwagę, że historia wychowania jest realizowana w programach WSN-nów na trzecim roku studiów (ostatnim), stanowi zatem podsumowanie zdobytych wiadomości z zakresu problemów wychowania i oświaty. Tymczasem historia wychowania powinna być raczej podstawą do zrozumienia ewolucji zagadnień wychowawczych i oświatowych, dlatego należałoby wprowadzić ten przedmiot na pierwszym lub drugim roku studiów. Program ponadto pozwala żywić nadzieję, że niektórzy studenci mogą zainteresować się historią wychowania tak dalece, że zechcą podjąć się pisania prac dyplomowych z tej dziedziny. Wprowadzenie tego przedmiotu na trzecim roku studiów praktycznie to uniemożliwia, zatem założenia programowe w tym zakresie są fikcją.

JULIAN DYBIEC
Uniwersytet Jagielloński

Mówiono tu już o różnych potrzebach wydawniczych, ja ze swej strony chciałbym wspomnieć o jednej bardzo ważnej inicjatywie, a mianowicie o wydaniu atlasu do historii wychowania. W atlasie można by zamieścić pewne dane z historii szkolnictwa i oświaty, którymi obecnie dysponujemy. Pokazałby on np. sieć szkolną w wiekach XVI—XVIII. Mógłby objąć także dane liczbowe dotyczące wielu aspektów życia szkolnego. Tak opracowany atlas spełniłby nie tylko funkcję dydaktyczną, ale też zrealizowałby zgłaszane postulaty badawcze.

Obecny *Atlas historyczny Polski* obejmuje bowiem bardzo mało zagadnień związanych z historią wychowania. Nie zamieszcza nawet pełnej sieci szkolnej Komisji Edukacji Narodowej, a opracowanie innych zagadnień, na przykład walki o szkołę polską w 1905 roku, zawiera wiele nieścisłości. Atlas winien również uwzględnić ośrodki oświaty polonijnej.

Druga pilna potrzeba — to sprawa opracowania dziejów oświaty emigracyjnej, o czym już tu wspomniano. Poza pracami prof. J. Miąso, dziełem N. Grussa i książką o Brazylii nie ma właściwie od czasów A. Karbowiaka jakiegoś pełnego studium, poświęconego tym zagadnieniom. Należałoby więc nie tylko omówić działalność szkolnych ośrodków polonijnych, ale także problem studentów polskich na wyższych studiach zagranicznych.

KAZIMIERZ KUBIK
Uniwersytet Gdański

Doc. Józef Miąso w swym wprowadzeniu do dyskusji nad nowym podręcznikiem historii wychowania wysuwa — jako najpilniejsze zadanie — opracowanie jednotomowego podręcznika historii wychowania przeznaczonego przede wszystkim dla słuchaczy uniwersyteckich kierunków pedagogicznych oraz Wyższych Szkół Pedagogicznych. Podręcznik ten ma uwzględniać również potrzeby słuchaczy studiów pedagogicznych dla pracujących. Czy takie postawienie sprawy nie jest zbyt daleko posuniętym uproszczeniem? Mieliśmy bowiem dwutomowy podręcznik S. Kota, a następnie dwutomowy, obszerny, pod redakcją Ł. Kurdybachy. Rodzi się więc pytanie — czy potrzeby znajomości historii oświaty i wychowania aż tak dalece zmniejszają się mimo jej rozwoju, czy zaistniały czynniki, które starają się wyrugować ją z programu kształcenia nauczycieli? Sugestia druga chyba należy już do przebrzmiałych. Obserwujemy coraz większe zapotrzebowanie na podbudowę wychowania jego aspektami historycznymi. Wspomnijmy chociażby wprowadzenie do programu wychowania wojskowego tradycji wychowawczych, które znalazły wyraz w dwutomowej pracy zbiorowej Józefa Karwina, Edwarda Pomianowskiego i Stanisława Rutkowskiego pt. *Z dziejów wychowania wojskowego w Polsce od początku państwa polskiego do 1939 r.* (t. I) *i w latach 1939—1945* (t. II), wydanej przez Ministerstwo Obrony Narodowej. Historia wychowania ze szczególnym uwzględnieniem wychowania estetycznego znalazła się w programach Wyższej Szkoły Sztuk Pięknych, jak również w Wyższych Szkołach Muzycznych, czy historia wychowania w resorcie rolnictwa w Wyższych Szkołach Rolniczych, w politechnikach w formie historii wychowania technicznego itp. Stąd wypływa wniosek, że dla każdej specjalizacji należałoby napisać odrębny podręcznik historii wychowania.

Co powinien zawierać podręcznik jednotomowy historii wychowania przeznaczony dla uniwersyteckich kierunków pedagogicznych oraz Wyższych Szkół Pedagogicznych? Pytanie to postawione przez referenta z równoczesną odpowiedzią poszerzyłbym najpierw o Wyższe Studia Nauczycielskie, następnie zakres materiału tego podręcznika poszerzyłbym o problematykę historii wychowania morskiego w Polsce i w Europie, a szczególnie o rozwój szkolnictwa morskiego, sięgającego swymi tradycjami do XVI wieku. Ujmując genezę i ewolucję myśli pedagogicznej w Polsce, należałoby uwzględnić nie tylko historię szeroko pojętej kultury, lecz również kultury morskiej, a zwłaszcza przy charakterystyce środowisk nautycznych, które dały początki szkolnictwu morskiemu. Z zagadnieniem tym wiąże się poruszana tu sprawa szkolnictwa organizowanego na emigracji. Uważam, że problem szkolnictwa emigracyjnego winien być ukazany zwłaszcza wówczas, jeżeli było ono kontynuacją szkolnictwa istniejącego w Polsce. Na przykład, Szkoła Morska powstała w 1920 r. w Tczewie, następnie przeniesiono ją w 1930 r. do Gdyni, po wybuchu drugiej wojny światowej kontynuowana była w Plymouth, w Anglii; podobnie kontynuacją szkolnictwa rybołówstwa morskiego z okresu międzywojennego była Szkoła Polowów Dalekomorskich w Aberden.

Inny problem to ujęcie historii wychowania nie tylko na tle rozwoju kultury, ale również — jak to już wspomniał prof. Legowicz — w powiązaniu z historią nauki. Historia ta zajmuje się analizą przede wszystkim przemiany stosunku nauki do religii, filozofii i sztuki — z jednej strony, jak również do praktyki społecznej i produkcyjnej — z drugiej, i na tym tle ujęta historia wychowania pobudzi do refleksji i przyczyni się do kształtowania krytycyzmu, a o to chodziło między innymi doc. J. Miąso, kiedy próbował ukazać cel, jaki stawiał przed podręcznikiem historii wychowania. Przykładowo omawiając teorię wychowawczą Platona z okresu starożytności, należałoby wykazać, że ten filozof, którego teoria idei tak bardzo odbiegła od sprawdzianów rzeczywistości, był wynalazcą bardzo praktycznego budzika wodnego,

który o oznaczonym czasie dźwiękiem piszczałki budził śpiących uczniów w jego Akademii. Potrzeby więc praktyczne spowodowały, że ten wielki filozof grecki urasta do roli technika-wynalazcy. Inny przykład — to wiązanie teorii pedagogicznej z koncepcjami naukowymi. Powstanie koncepcji etycznych J. Pastoriusa, zawartych w jego *Character virtutum*, było wyrazem zapotrzebowania społecznego Braci Polskich, którzy w Akademii Rakowskiej wprowadzili naukę etyki społecznej, nie związanej z żadnymi dogmatami religijnymi. Inny przykład — to rozwój nauk medycznych w Gdańsku w XVII w., będący wyrazem zapotrzebowania społecznego tego regionu, który jako ośrodek portowy narażony był na liczne zarazy i epidemie, co przyczyniło się do wprowadzenia wykładów z medycyny w tamtejszym Gimnazjum Akademickim i wpłynęło na rozwój tej dyscypliny naukowej, na powstanie towarzystwa naukowego Collegium Medicum, a nawet na zapoczątkowanie pierwszych sekcji zwłok jako pokazu medycznego i rozwoju zasady poglądowości w nauczaniu. Lekarz, alchemik i pedagog gdański Jan Placotomus w XVI w. był autorem nowego programu kształcenia okresu Odrodzenia, lecz również propagatorem nauki Hipokratesa i Galena w czasie swych zajęć dydaktycznych we wspomnianym gimnazjum gdańskim.

Inny znów problem — to układ podręcznika historii oświaty i wychowania dla kierunków niepedagogicznych. Czy nie należałoby uwzględnić w podręczniku pewnego nastawienia na poszczególne przedmioty, np. dla chemików, fizyków, filologów itp. Typowym przykładem jest kierunek historii, dla której programy nauczania szkoły średniej uwzględniają w wielu wypadkach historię oświaty, lecz w programach szkół wyższych dla tego kierunku brak jest odpowiednich wykładów. Należałoby więc dla tego kierunku sprecyzować program historii oświaty z szerokim uwzględnieniem zagadnień historii nauki.

I wreszcie ostatnie zagadnienie — to problem roli historii wychowania w gromadzeniu archiwaliów. Na przykładzie naukowego ośrodka gdańskiego przy byłej katedrze historii oświaty i wychowania zdołano zebrać cenne materiały archiwalne ściśle związane z omawianą przez nas dyscypliną, jak np. kilkadziesiąt egzemplarzy elementarza do nauki języka polskiego, używanego na Pomorzu Gdańskim w XIX w., kilkanaście wydań kalendarzy gdańskich, zwłaszcza pisanych w XVI—XVIII w. w języku polskim, kroniki Conradinum z XIX w., księgi kasowe ubokich kramarzy gdańskich, materiały do dziejów szkolnictwa morskiego w Polsce itp. W ten sposób przy pomocy magistrantów zdołano uratować i zabezpieczyć cenne materiały, które w innym wypadku uległyby zniszczeniu. Ta kwerenda archiwalna trwa w dalszym ciągu.

JÓZEF PŁOSKI
Redakcja Pedagogiki i Psychologii PWN

Na wstępie pragnę przekazać organizatorom dzisiejszego spotkania wyrazy podziękowania za umożliwienie mi wzięcia w nim udziału. Zgłoszone w dyskusji postulaty będą bardzo pomocne w konstruowaniu perspektywicznego planu wydawniczego Redakcji Pedagogiki i Psychologii, którą reprezentuję.

Redakcja nasza stara się dostarczać przede wszystkim studentom uniwersyteckich wydziałów pedagogiki i psychologii, a także studentom WSP i WSN i innym zainteresowanym odbiorcom, odpowiednich podręczników (i tzw. książek pomocniczych), dostosowanych do aktualnie obowiązujących programów studiów..

Jednym z przedmiotów studiów na kierunku pedagogiki jest historia wychowania. Należy podkreślić, że żaden z innych przedmiotów na tym kierunku studiów nie ma takiego zabezpieczenia w podręczniki, jak właśnie historia wychowania.

W praktyce bowiem funkcjonują i nadal są dostępne w księgarniach aż dwa akademickie podręczniki: 1. *Historia wychowania* pod redakcją prof. Ł. Kurdybachy (t. I i II); 2. *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie* prof. S. Wołoszyna.

Pierwszy z wymienionych podręczników ukazał się w 1965 r. (t. I) i w r. 1967 (t. II), w łącznym nakładzie 20 000 egz., drugi natomiast — w r. 1964 w nakładzie 25 000 egz. A zatem na przestrzeni lat 1964—1967 dostarczyliśmy na rynek księgarski ogółem 45 000 egz. dwóch podręczników historii wychowania. Nic tedy dziwnego, że na dzień 31 grudnia 1971 r. znajdowały się jeszcze w dyspozycji Składnicy Księgarskiej spore zapasy obu podręczników, jak też trzech tomów *Źródeł do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej* w opracowaniu S. Wołoszyna. Odpowiednie dane w tej sprawie przytoczył w swym referacie doc. dr J. Miąso.

Dla wyjaśnienia chciałbym powiedzieć, że słuchając referatu, a głównie dyskusji, zwłaszcza wypowiedzi prof. J. Hulewicza, można było odnieść wrażenie, że wspomniane zapasy podręczników stanowią bezużyteczne remanenty, którym grozi skierowanie na przemiał. Otóż tak nie jest. Nakłady podręczników historii wychowania — jak zresztą wszystkich innych publikacji — Wydawnictwo ustala na podstawie zamówień nadsyłanych przez Składnicę Księgarską. Ukazanie się na przestrzeni 4 lat kilkudziesięciu tysięcy egzemplarzy podręcznika historii wychowania, a należy jeszcze uwzględnić wydanie w dużym nakładzie przez PZWS krótkiego zarysu *Historii wychowania* w dwóch tomach pióra prof. S. Wołoszyna, spowodowało szybkie nasycenie rynku i stopniowy spadek popytu na te właśnie podręczniki. Prowadzona jednak systematycznie przez plon handlowy PWN analiza sprzedaży wydanych publikacji wykazuje, że obydwa wydane przez nas podręczniki nadal znajdują sporą liczbę nabywców. Rocznie sprzedaje się kilkaset egzemplarzy każdego z podręczników. Podobnie przedstawia się sprawa *Źródeł do dziejów wychowania* prof. Wołoszyna.

I jeżeli dzisiaj w dyskusji podkreślano jako zjawisko nader pozytywne i godne naśladowania, że np. we Francji można nabyć w księgarni książkę, która ukazała się przed kilku, a nawet kilkunastu laty, to chyba dobrze jest, że i u nas takie książki, jak podręczniki historii wychowania czy *Źródła* są nadal dostępne w sieci księgarskiej. Oczywiście, sprawa takich czy innych mankamentów tych podręczników, na które wskazano w dyskusji, to już odrębne zagadnienie. Wracając do sprawy „zapasów", mamy nadzieję, że teraz, kiedy historia wychowania zaczyna uzyskiwać należną jej rangę, popyt na podręczniki z zakresu tej dyscypliny niewątpliwie wzrośnie.

Przy okazji chcę poinformować, że w stosunku do *Dziejów wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie* S. Wołoszyna oraz *Historii wychowania* pod redakcją Ł. Kurdybachy — Wydawnictwo rozważy sprawę ewentualnego obniżenia ich ceny, co prawdopodobnie wpłynie na zwiększenie popytu na ten podręcznik.

Redakcja byłaby bardzo usatysfakcjonowana, gdyby w wyniku dzisiejszej narady wpłynęły do nas konkretne propozycje wydania jednotomowego, na wysokim poziomie naukowym i dydaktycznym, nowoczesnego podręcznika historii wychowania, który by zaspokoił przede wszystkim potrzeby słuchaczy WSN-ów, a także innych zakładów kształcenia nauczycieli.

Z kolei kilka słów na temat publikacji o problematyce historycznej, figurujących w planach wydawniczych Redakcji na lata 1971—1975. Przed opracowaniem tego planu, który stanowi cząstkę ogólnowydawniczego planu perspektywicznego na wymienione lata, PWN zwracał się do wszystkich uczelni w kraju i innych placówek naukowo-badawczych z prośbą o nadsyłanie tematów prac, które by mogły zainteresować nasze Wydawnictwo. Uzyskane tą drogą informacje stanowiły podstawę konstruowania planów wydawniczych poszczególnych Redakcji, a więc i Redakcji Pedagogiki i Psychologii także.

Jeżeli chodzi o prace historyczne, to, niestety, inicjatyw wpłynęło niewiele. Poza pracą, którą zgłosił doc. J. Miąso, pt. *Szkolnictwo zawodowe w Polsce w latach*

1917—1939 — innych propozycji nie było. Pragnę tu nadmienić, że wartościowe prace historyczne chętnie publikujemy. Wszystkie zgłoszone obecnie (i wcześniej) do planu prace historyczne (niektóre zresztą zostały już wydane) pochodzą z Pracowni Dziejów Oświaty PAN. Są to: *Dzieje oświaty polonijnej w Stanach Zjednoczonych* — J. Mląso; *Tajne szkolnictwo polskie w okresie okupacji hitlerowskiej, 1939—1945* — J. Krasuskiego; *Pruska polityka oświatowa na ziemiach polskich w okresie „Kulturkampfu"* — L. Borodziej. Z innych ośrodków nie otrzymaliśmy wówczas takich propozycji wydawniczych, które moglibyśmy uwzględnić w aktualnych bądź perspektywicznych planach Redakcji.

Chętnie podejmujemy również cenne inicjatywy wydawnicze typu biograficznego. Mamy np. w planie na rok 1973 pracę poświęconą działalności naukowej i społeczno-oświatowej prof. Tadeusza Pasierbińskiego.

Prosimy zatem o zgłaszanie osobiście bądź nadsyłanie na adres Wydawnictwa (Redakcja Pedagogiki i Psychologii) konkretnych tematów prac historycznych (i innych także), a jeśli tylko będą one reprezentowały odpowiedni poziom naukowy i odpowiadały profilowi wydawniczemu Redakcji — dołożymy wszelkich starań, aby mogły się znaleźć w tytułowym planie wydawniczym PWN.

WANDA NOWACKA *
Redakcja Pedagogiki i Psychologii
Ossolineum

Wprawdzie nie mamy w naszych planach — ściśle biorąc — podręcznika historii wychowania i oświaty, ale tak się złożyło, że ta dziedzina, mająca w Polsce tak duże tradycje, jest szczególnie bogato reprezentowana przez produkcję wydawniczą Ossolineum, najstarszego Wydawnictwa w kraju.

Realizujemy przede wszystkim publikacje Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, który firmuje i otacza opieką serię p.n. Biblioteka Klasyków Pedagogiki oraz Źródła do Dziejów Myśli Pedagogicznej, ponadto wydajemy ważne pozycje Pracowni Dziejów Oświaty PAN i z planu własnego.

Seria Biblioteka Klasyków Pedagogiki jest kontynuacją rozpoczętej przed wojną Biblioteki Dzieł Pedagogicznych pod redakcją prof. Władysława Heinricha i jest zgodnie z opinią prof. B. Suchodolskiego (*Rozwój pedagogiki w PRL*, s. 140) „najpoważniejszą, jaka kiedykolwiek w Polsce istniała, bazą dla studiów w zakresie dziejów myśli pedagogicznej i dla upowszechnienia jej znamienitszych owoców".

Pierwszym dziełem ogłoszonym w tej serii w 1955 r. był *Emil* Rousseau, następnie J. H. Pestalozziego *Jak Gertruda uczy swoje dzieci*. Odtąd regularnie co roku ukazuje się od 1 do 3 dzieł najwybitniejszych myślicieli w dziedzinie oświaty i wychowania. W sumie ukazało się dotychczas 30 pozycji zawierających pełne dzieła lub wybory pism autorów, których nazwiska podajemy w kolejności chronologicznej według dat ich życia:

Dzieła polskie

S. Marycjusz z Pilzna, *O szkołach, czyli akademiach* (oprac. H. Barycz, 1955).
S. Konarski, *Pisma pedagogiczne* (oprac. Ł. Kurdybacha, 1959).
A. Popławski, *Pisma pedagogiczne* (oprac. S. Tync, 1957).
S. Staszic, *Pisma i wypowiedzi pedagogiczne* (oprac. T. Nowacki, 1956).
Jan Śniadecki, *Pisma pedagogiczne* (oprac. J. Hulewicz, 1961).
Jędrzej Śniadecki, *O fizycznym wychowaniu dzieci* (oprac. W. Okoń, 1956).

* Wypowiedź nadesłana.

B. F. Trentowski, *Chowanna* (oprac. A. Walicki, 1970).
K. Libelt, *Pisma pedagogiczne* (oprac. J. Szewczyk, 1971).
J. W. Dawid, *Nauka o rzeczach* (oprac. W. Okoń, 1960).
J. W. Dawid, *Pisma pedagogiczne* (oprac. R. Wroczyński, 1961).
J. W. Dawid, *Inteligencja, wola i zdolność do pracy* (oprac. T. Tomaszewski, 1966).
J. W. Dawid, *Pisma pedagogiczne pomniejsze* (oprac. B. Wilgocka-Okoniowa, 1968).
S. Karpowicz, *Pisma pedagogiczne* (oprac. R. Wroczyński, 1965).

Dzieła obce

L. Vives, *O podawaniu umiejętności* (oprac. A. Kempfi, 1968).
Utopiści XVI i XVII w. o wychowaniu i szkole (oprac. W. Voisé, 1972).
A. Komeński, *Wielka dydaktyka* (oprac. B. Suchodolski, tłum. K. Reimerowa, 1956).
J. A. Komeński, *Pisma wybrane* (oprac. B. Suchodolski, 1964).
J. Locke, *Myśli o wychowaniu* (oprac. K. Mrozowska, tłum. F. Wnorowski, 1959).
J. J. Rousseau, *Emil* (oprac. J. Legowicz, 1955 r.).
J. H. Pestalozzi, *Jak Gertruda uczy swoje dzieci* (oprac. M. Szulkin, W. Szewczuk, 1955).
J. F. Herbart, *Pisma pedagogiczne* (oprac. B. Nawroczyński, 1967).
K. Marks, F. Engels, *O wychowaniu* (oprac. B. Suchodolski, 1965).
H. Spencer, *O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym* (oprac. R. Wroczyński, tłum. A. Peretiatkowicz, 1960).
K. Uszynski, *Problemy wychowania* (oprac. M. Szulkin i F. Urbańczyk, tłum. L. Geppertowa, 1958).
K. Uszynski, *Problemy nauczania* (oprac. L. Chmaj i F. Urbańczyk, tłum. L. i M. Geppertowie, 1959).
L. Tolstoj, *Pisma pedagogiczne* (opracowanie i tłumaczenie L. i S. Wołoszynowie, 1963).
J. Kerschensteiner, *Pojęcie szkoły pracy. Podstawowy aksjomat procesu kształcenia* (opracował B. Nawroczyński, 1970).
J. Dewey, *Wybór pism pedagogicznych* (oprac. J. Pieter, 1967).
J. Dewey, *Demokracja i wychowanie* (oprac. B. Suchodolski, 1972).
P. Błoński, *Pisma pedagogiczne* (opracował i tłumaczył W. Łubniewski, 1969).

Należy podkreślić, że większość dzieł ukazuje się po raz pierwszy w języku polskim, jak i to, że nazwiska opracowujących świadczą o wysokich wartościach, aktualności i poziomie zarówno wybranych i przyswojonych literaturze tekstów, jak i ich fachowych opracowań.

Szczególna wartość obu serii wynika z ich założeń edytorskich. Każdy tom otwiera obszerna rozprawa monograficzna charakteryzująca ze współczesnego punktu widzenia — w świetle najnowszych badań — sylwetkę myśliciela i jego dorobek. Do opracowania edytorskiego należą szczegółowe przypisy rzeczowe, nota edytorska o zasadach wyboru i opracowania tekstu, bibliografia, indeksy, słowem — wszystko, co wyjaśnia i przybliża czytelnikowi prezentowane dzieło klasyka pedagogiki.

Serię Biblioteki Klasyków Pedagogiki uzupełnia tematycznie seria Źródła do Dziejów Myśli Pedagogicznej. Wydano w niej następujące pozycje monograficzne i zbiorowe:

T. I. A. Dygasiński, *Pisma pedagogiczne* (wstęp i oprac. W. Danek, 1957).
T. II. *Materiały do działalności pedagogicznej Stanisława Staszica* (wstęp i oprac. T. Nowacki, 1957).
T. III. *Pedagogika pozytywizmu warszawskiego* (wstęp i oprac. R. Wroczyński, 1958).
T. IV. *Strajk szkolny 1905* (oprac. M. Szulkin, 1959).
T. V. H. Radlińska, *Pedagogika społeczna. Pisma pedag.*, t. I (wstęp R. Wroczyński i A. Kamiński, oprac. W. Delawska, 1961).

T. VI. H. Radlińska, *Zagadnienia czytelnictwa i bibliotekarstwa. Pisma pedag.*, t. II (wstęp i oprac. I. Lepalczyk, 1961).
T. VII. *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce* (praca zbiorowa pod red. B. Nawroczyńskiego, wstęp B. Suchodolski, 1963).
T. VIII. H. Radlińska, *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej. Pisma ped.*, t. III (wstęp J. Hulewicz, wybór i oprac. W. Wyrobkowa-Pawłowska i J. Wojciechowska, 1961).
T. IX. *Stanisława Michalskiego autobiografia i działalność oświatowa* (oprac. H. Radlińska, I. Lepalczyk, słowo wstępne T. Kotarbiński, 1967).
T. X. H. Kołłątaj, *Raporty o reformie i wizycie Akademii Krakowskiej* (oprac. M. Chamcówna, 1967).
T. XI. *Postępowa myśl oświatowa w Polsce w latach 1918—1939* (oprac. B. Lugowski i F. Araszkiewicz).

W planie serii zostały przewidziane tomy, w których będą prezentowane teksty wybitnych pedagogów związane z określoną problematyką (np. szkoła pracy, zagadnienia poglądu na świat, pedagogika nowego wychowania, pedagogika muzyczna). W druku są pisma S. Hessena oraz w końcowej fazie przygotowania antologia pt. *Wychowanie, kultura, sztuka w Rewolucji Październikowej.*

Z serii p. n. Biblioteka Klasyków Pedagogiki — w druku znajdują się Komeńskiego *Pampaedia* (po raz pierwszy w języku polskim) oraz 2 tomy Pestalozziego: *Wybór pism* i *Śpiew łabędzi*, zupełnie nie znane u nas. Czekają na druk pisma Szackiego i dzieło Helwecjusza *O człowieku*.

W planach perspektywicznych serii BKP przewiduje się szereg pozycji prezentujących głównie nowszą myśl pedagogiczną, a więc pisma Ruskina (obecnie w tłumaczeniu), Diltheya, Bergsona, Montessori, Durkheima, jak również Deweya i Freineta — te ostatnie są w tłumaczeniu i opracowaniu. W tłumaczeniu jest również książka Reada *Wychowanie przez sztukę*.

Z okazji rocznicy Komisji Edukacji Narodowej wydajemy książki firmowane przez Pracownię Dziejów Oświaty i Komitet Nauk Pedagogicznych. Są to: *Protokoły posiedzeń KEN, 1773—1785* (Prac. Dziejów Oświaty PAN), i w opracowaniu prof. dr K. Mrozowskiej: *Projekty i pisma pedagogiczne doby KEN* oraz tłumaczenie A. Joberta *Komisja Edukacji Narodowej w Polsce*. Ossolineum zainicjowało również popularną, ilustrowaną książkę o KEN R. Dutkowej dla szerokiego ogółu czytelników, która ukaże się w przyszłym roku. Będziemy ponadto wydawać materiały zawierające poklosie sesji naukowych, poświęconych rocznicy KEN.

Na marginesie mej wypowiedzi pragnę wyrazić przekonanie, że intensywna akcja, której wyrazem jest dana dyskusja, spowoduje większe zainteresowanie cennymi dziełami przez nas wydanymi, które są znakomitą literaturą pomocniczą w nauczaniu historii wychowania i oświaty. Niestety, wiele tych książek — jak dotąd — znalazło się wśród pozycji przecenionych, a zamówienia sieci księgarskiej, nie zawsze odpowiadające w pełni rzeczywistemu zapotrzebowaniu społecznemu, powodują ustalenie przez wydawcę — jak się w praktyce nieraz okazuje — zbyt niskich nakładów tych wartościowych dzieł, stanowiących ważną lekturę w kształceniu kadr pedagogicznych. Nasze Wydawnictwo gotowe jest w wyniku tej narady podjąć wydanie dalszych potrzebnych i interesujących pozycji z tego zakresu.

JÓZEF MIĄSO
Pracownia Dziejów Oświaty PAN

Dyskusja była bardzo interesująca i twórcza. Cieszy mnie, że wszystkie tezy i propozycje zawarte w moim wprowadzeniu do dyskusji zostały zaakceptowane i wzbogacone trafnymi uwagami. Pewne wątpliwości budziła sprawa komparatystyki, po-

równawczego widzenia zjawisk i procesów historycznych. Komparatystyczne ujmowanie niektórych problemów wydaje mi się niezbędne. Postulat ten dotyczy nie tylko XVI, XVII czy XVIII wieku, lecz i czasów nowszych, zwłaszcza XIX i XX stulecia. Mam na myśli zarówno porównania opisowe, jak i bardziej uściślone, których ilustracją są odpowiednie ustalenia liczbowe, np. w odniesieniu do stopnia powszechności oświaty elementarnej w różnych krajach, czy też wykształcenia średniego. W naszych pracach naukowych często unikamy cyfr obrazujących postęp oświecenia. Nie jestem zwolennikiem nadmiaru zestawień liczbowych, ale pewne uściślenia wydają mi się konieczne.

FRANCISZEK FILIPOWICZ
Zarząd Główny ZNP

W imieniu Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego składam serdeczne podziękowania za wykazane zainteresowanie tematem dzisiejszego spotkania, za przybycie na nie oraz za udział w dyskusji nad sprawą, do której ZNP przywiązuje duże znaczenie. Projektowany podręcznik pt. *Historia wychowania* może odegrać istotną rolę jako cenna pomoc dla studentów przygotowujących się do pracy w zawodzie nauczycielskim, dla nauczycieli, którzy w drodze studiów zaocznych, wieczorowych czy eksternistycznych podwyższają swe kwalifikacje, oraz jako środek upowszechnienia osiągnięć teorii i praktyki pedagogicznej, a tym samym podnoszenia poziomu kultury pedagogicznej nauczycieli. W związku z tym zwracam się z serdecznym apelem do profesorów historyków oświaty i wychowania, aby podjęli trud opracowania podręcznika. Cieszyć się będziemy, jeżeli podręcznik ten ukaże się szybko.

Korzystając z okazji, zwracam się też z apelem o uwzględnienie w planach naukowo-badawczych problematyki historii nauczycielskich organizacji związkowych. Apel ten już niejednokrotnie kierowaliśmy do historyków, ale, jak dotychczas, nie spotkał się z należytym odzewem. Dla zainteresowania pracowników nauki problematyką historii nauczycielskich organizacji związkowych — Zarząd Główny ZNP ogłosił konkurs na prace doktorskie, magisterskie oraz inne opracowania, uwzględniające problematykę związkowego ruchu nauczycielskiego w latach 1905—1970. Prosimy o udział w konkursie.

Redakcji „Przeglądu Historyczno-Oświatowego" serdecznie dziękuję za inicjatywy służące zapewnieniu historii wychowania należnego jej miejsca w programach kształcenia nauczycieli oraz za konsekwencję w dążeniu, aby nauczanie tego przedmiotu postawić na możliwie najwyższym poziomie, o czym dowodnie świadczy dzisiejsza konferencja.

Zamknięcie dyskusji

Sądzę, że po wypowiedzi sekretarza Zarządu Głównego ZNP mgra Franciszka Filipowicza można zamknąć naszą dyskusję i przekazać słowa podziękowania zarówno doc. drowi Józefowi Miąso za znakomite wprowadzenie do dyskusji, jak i wszystkim uczestnikom, którzy kompetentnie, rzeczowo rozwijali i dopełniali tezy wprowadzenia.

Przebieg posiedzenia jest stenografowany i — podobnie jak to miało miejsce z dyskusją na temat roli historii wychowania w kształceniu nauczycieli — całość materiałów opublikujemy w jednym z najbliższych zeszytów „Przeglądu Historyczno-Oświatowego". Chcemy bowiem, by nasze rozważania nie pozostały wyłącznie między nami, ulegając naturalnemu procesowi zacierania się i zapomnienia; utrwalone na piśmie i opublikowane, dotrą do wszystkich ośrodków naukowych, do władz i instytucji wydawniczych, stając się podstawą działań praktycznych. Chcemy, by nasza dyskusja przetrwała jako treść żywa, jako siła pobudzająca do doskonalenia nauczania historii wychowania na wyższych uczelniach i do inspiracji twórczych wśród historyków oświaty i wychowania. Sądzę, że będziemy mieli możność powracać do treści naszych rozwiązań, ale kilka faktów wymaga już dziś podkreślenia.

W zebraniu wzięło udział 48 osób, 27 osób zabrało głos w dyskusji. Część kolegów z braku czasu nie mogła wypowiedzieć swych uwag i zapowiada przesłanie ich na piśmie. Przyjmuję to jako dowód żywotności problematyki, którą omawiamy, aktywności i zaangażowania naszych środowisk naukowych. Jesteśmy świadomi wielkiej roli historii oświaty i wychowania w procesie kształcenia wyższego, szczególnie jednak przyszłych nauczycieli. Jesteśmy jednak również świadomi naszej odpowiedzialności za stan i rezultaty kształcenia w tej ważnej dziedzinie studiów. Ta właśnie troska sprowadziła nas tak licznie z różnych ośrodków kraju, różnych uczelni i zakładów naukowych na dzisiejsze spotkanie.

Można więc chyba wyrazić przekonanie, iż Rada Redakcyjna i Redakcja „Przeglądu Historyczno-Oświatowego" oraz Komisja Historyczna ZNP słusznie postąpiły inicjując dyskusję nad rolą historii wychowania w kształceniu nauczycieli i nad problemami jej nauczania uniwersyteckiego. Organ nasz jednak może stanowić jedynie płaszczyznę wymiany

informacji i poglądów, egzekutywa należy do licznie reprezentowanych na dzisiejszym posiedzeniu zakładów naukowych i do instytucji wydawniczych.

Chciałbym zamykając obrady jak najmocniej podkreślić, iż rezultaty naszych rozważań zależeć będą od tego, w jakim zakresie i stopniu zgłaszane dziś postulaty staną się źródłem inspiracji i twórczych inicjatyw całego środowiska naukowego. Sądzę, że nasze spotkanie spełniło w tej dziedzinie rolę pobudzającą.

Ryszard Wroczyński
Uniwersytet Warszawski

KRONIKA ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO STYCZEŃ — CZERWIEC 1972

Styczeń

We wszystkich okręgach ZNP odbyły się narady konsultatywne nad projektem ustawy o prawach i obowiązkach nauczycieli. W naradach wzięli udział członkowie sekretariatu zarządów okręgów, członkowie zarządów głównych z danego terenu, prezesi oddziałów powiatowych. Zaproszono również do udziału w dyskusji kierowników wydziałów nauki i oświaty KW PZPR, przedstawicieli WKZZ oraz kuratorów szkolnych. Podobna narada odbyła się na posiedzeniu prezydium ZG ZNP z udziałem wiceministra oświaty i przedstawiciela Wydziału Nauki i Oświaty KC PZPR.

Na naradzie sekretarzy zarządów okręgów i kierowników zespołów ZG ZNP omówiono cele i treści kampanii sprawozdawczo-wyborczej we wszystkich ogniwach Związku.

Sejmowa Komisja Oświaty i Nauki złożyła sprawozdanie ze swej działalności w okresie V kadencji Sejmu.

Na plenum ZG ZNP omawiano zadania, jakie wynikają dla Związku z uchwały VI Zjazdu Partii.

Rozpoczęto zajęcia na Studium Wiedzy Pedagogicznej w Krakowie. Jest to już siódmy z kolei kurs organizowany przez ZG ZNP w Krakowie.

Luty

W naradzie kuratorów szkolnych, która odbyła się w Ministerstwie Oświaty i Szkolnictwa Wyższego pod przewodnictwem ministra prof. dra Henryka Jabłońskiego, poświęconej zadaniom wynikającym dla oświaty z uchwały VI Zjazdu Partii, wziął udział prezes ZG ZNP Marian Walczak.

Prezydium ZG ZNP było w całości poświęcone warunkom kształcenia, życia i pracy młodej kadry naukowej oraz sprawom bezpieczeństwa i higieny pracy w wyższych uczelniach i placówkach naukowo-badawczych.

ZO ZNP w Olsztynie zorganizował seminarium dla nauczycielskich grup twórczych, skupiających nauczycieli plastyków i literatów z województwa.

W Warszawie otwarto — powstałe z inicjatywy ZO ZNP oraz Wojewódzkiego Ośrodka Kultury — Studium Kulturalne dla nauczycieli z województwa warszawskiego. Pierwsze zajęcia odbyły się 19 II 1972. Również z inicjatywy ZO ZNP w Katowicach odbyło się w tym miesiącu drugie już z kolei seminarium dla słuchaczy Studium Kultury Współczesnej.

Marzec

Odbyło się posiedzenie prezydium Komisji Historycznej ZG ZNP, na którym ustalono plan pracy do końca 1972 r. oraz omówiono szereg spraw bieżących.

Kwiecień

Do laski marszałkowskiej wniesiony został przez Radę Ministrów projekt ustawy o Karcie Praw i Obowiązków Nauczyciela. Przygotowane zostały również rozporządzenia Rady Ministrów w sprawie uposażeń nauczycieli.

Specjalna narada kierowników okręgowych Wydziałów Pracy Społeczno-Oświatowej ZNP i przedstawicieli Wojewódzkich Przedsiębiorstw „Ruchu" była poświęcona organizacji 17 dwutygodniowych kursów wakacyjnych dla nauczycieli — społecznych działaczy wiejskich i małomiasteczkowych klubów „Ruchu".

W dniu 27 IV Sejm Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej uchwalił Kartę Praw i Obowiązków Nauczyciela.

Wybitny uczony, pedagog, autor wielu prac, na których kształciły się i wychowywały pokolenia nauczycieli — prof. dr Bogdan Nawroczyński obchodził 90 rocznicę urodzin. W tym dla niego uroczystym dniu został odznaczony tytułem Zasłużonego Nauczyciela PRL.

Maj

Zmarł prof. dr Stefan Szuman, wybitny psycholog, filozof i lekarz, autor wielu prac eksperymentalnych z zakresu psychologii dziecięcej, malarstwa oraz podstaw teorii wychowania estetycznego.

Zmarł Aleksander Marian Kubicki, znany, radykalny działacz ludowy, dziennikarz, poeta, zastępca redaktora naczelnego „Głosu Nauczycielskiego".

Zarząd Sekcji Nauki ZG ZNP podjął na plenarnym zebraniu uchwałę dot. aktywnego włączenia się członków ZNP do prac przygotowawczych, związanych z II Kongresem Nauki Polskiej, który odbędzie się pod hasłem „Nauka w służbie narodu".

W dniu 24 V odbyło się w gmachu ZNP w Warszawie otwarcie wystawy poświęconej dziejom ruchu nauczycielskiego, obrazującej walkę organizacji nauczycielskich o postępową szkołę polską, o jej demokratyczny charakter w latach 1905—1945. Scenariusz wystawy opracowali pracownicy Biura Historii ZG ZNP: Stanisław Brzozowski i Elżbieta Centkowska, opracowanie plastyczne, kompozycja wystawy i wykonawstwo — Marian Sztuka i Jerzy Chromiński.

Nagrodę literacką ufundowaną przez ZG ZNP otrzymała nauczycielka i znana pisarka Warmii i Mazur — Maria Zientara-Malewska. Minister Oświaty i Wychowania Jerzy Kuberski udekorował pisarkę Medalem Komisji Edukacji Narodowej, nagrodę literacką wręczył prezes ZG ZNP — Marian Walczak.

Czerwiec

Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia" obchodził 50-lecie swej działalności. Wydawnictwo, którego inicjatorami i organizatorami byli przed 50 laty członkowie Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, a głównym akcjonariuszem Związek, współdecydujący o polityce wydawniczej „Naszej Księgarni" — posiada chlubną kartę. Wyrazem uznania ZNP dla „Naszej Księgarni" było przyznanie wydawnictwu Złotej Odznaki Związkowej.

W ciągu miesiąca odbywały się zjazdy sprawozdawczo-wyborcze w okręgach ZNP. Walny Zjazd Delegatów ZNP przewidziany jest na październik 1972 roku.

Zarząd Główny ZNP, Ministerstwo Oświaty i Wychowania oraz Telewizja Polska ogłosiły — w związku ze zbliżającą się 200 rocznicą powstania Komisji Edukacji Narodowej — konkurs pod hasłem — „Z pamiętnika wychowawcy". Celem konkursu jest zebranie materiałów obrazujących twórczą pracę nauczycieli i wychowawców nad kształtowaniem świadomości, poglądów oraz obywatelskich i patriotycznych uczuć i postaw moralnych dzieci i młodzieży.

Motto konkursu: „Takie będą rzeczpospolite, jakie młodzieży wychowanie".

STANISŁAW BRZOZOWSKI
Warszawa

KAZIMIERZ MAJ

NA MARGINESIE KSIĄŻKI JÓZEFA KRASUSKIEGO: *TAJNE SZKOLNICTWO POLSKIE W OKRESIE OKUPACJI HITLEROWSKIEJ 1939—1945*, Warszawa 1971 PWN

PRÓBA SYNTETYCZNEGO SPOJRZENIA NA DZIEJE TAJNEJ OŚWIATY

Ważna forma oporu przeciwko prowadzonej przez okupanta hitlerowskiego eksterminacji narodu polskiego, jaką była podziemna działalność oświatowa, stała się przedmiotem badań historycznych i doczekała się już licznych publikacji. Ukazujące się prace nie wychodzą na ogół poza gromadzenie materiałów. Drukowane są dokumenty polskie i niemieckie, wspomnienia i relacje uczestników tajnego nauczania, opracowania historyczne o charakterze przyczynkarskim, poświęcone różnym przejawom podziemnego ruchu oświatowego. Duże zasługi położył na tym polu ośrodek krakowski, który w ramach działalności tamtejszego Oddziału PAN bada dzieje tajnej oświaty w województwach południowych, a ich wyniki publikuje w „Roczniku Komisji Nauk Pedagogicznych", wydawanym od 1961 roku. Pojawiła się również pierwsza próba syntetycznego spojrzenia na dzieje tajnej oświaty [1].

Ukazujące się w druku opracowania nasuwają różnorodne refleksje i uwagi, dotyczące m.in. doboru i sposobu wykorzystywania źródeł oraz rozbieżności przy ustalaniu zasięgu tajnego nauczania (liczba szkół, nauczycieli i uczniów biorących w nim udział). Na przykład na podstawie sprawozdań i meldunków napływających do Departamentu Oświaty i Kultury można było wyprowadzić wniosek, że liczba uczących się na szczeblu najniższym (szkoły powszechnej) przekraczała milion, zaś na szczeblu szkoły średniej wynosiła około 100 tysięcy [2]. Natomiast J. Krasuski na podstawie przeanalizowanych przez siebie materiałów doszedł do wniosku, że na szczeblu najniższym uczyło się tajnie zaledwie około 100 tysięcy, na poziomie szkoły średniej zaś około 66 tysięcy [3]. Rozbieżności są zastanawiające.

Materiały źródłowe do dziejów tajnej oświaty są na ogół skąpe. Ze zrozumiałych względów Tajna Organizacja Nauczycielska (TON) i Departament Oświaty i Kultury, jak również szkoły i ośrodki tajnego nauczania prowadziły dokumentację ograniczoną, często zaszyfrowaną. A powojenne ankiety tak Ministerstwa Oświaty z 1946 r., jak i Związku Nauczycielstwa Polskiego z 1957 r. nie objęły dużego odsetka szkół. Na ogół więcej odpowiedzi napłynęło ze szkolnictwa średniego aniżeli powszechnego. Mało też mamy relacji nauczycieli i wspomnień pisanych już po wojnie. Szkoda, że J. Krasuski nie dał charakterystyki zbadanych przez siebie materiałów źródło-

[1] J. Krasuski, *Tajne szkolnictwo polskie w okresie okupacji hitlerowskiej 1939—1945*, Warszawa 1971 PWN.
[2] C. Wycech, *Z dziejów tajnej oświaty w latach okupacji 1939—1945*, Warszawa 1964, s. 67, 80.
[3] Krasuski, *Tajne szkolnictwo...*, s. 163, 173.

wych — jakich regionów i rodzajów szkół dotyczą i jaki odsetek szkół na danym terenie obejmują.

Przy szczupłej bazie materiałowej trudno nakreślić pełny obraz zasięgu tajnej oświaty, braki występują przede wszystkim na odcinku szkoły powszechnej. Odbić się to musiało m.in. na opracowaniu J. Krasuskiego, którego zdaniem na odcinku szkoły powszechnej brało udział w konspiracyjnym nauczaniu na obszarze 4 dystryktów GG tylko 5461 nauczycieli i 90 805 uczniów, a tajne szkolnictwo średnie ogólnokształcące obejmowało 8168 nauczycieli i 66 660 uczniów.

Otóż na terenie 4 dystryktów (bez lwowskiego) pracowało przed wojną ponad 25 tysięcy nauczycieli szkół powszechnych, nie licząc 1828 nauczycieli narodowości żydowskiej, niemieckiej i ukraińskiej, w tajnej oświacie miało zaś pracować tylko 5461 nauczycieli. Na tym samym terenie w szkolnictwie średnim ogólnokształcącym i zakładach kształcenia nauczycieli — nie licząc szkół zawodowych — pracowało w okresie przedwojennym 5348 nauczycieli, podczas gdy J. Krasuski podaje, że podczas okupacji w tajnym szkolnictwie średnim ogólnokształcącym pracowało 8168 nauczycieli. Zestawienie tych dwu liczb nie powinno dziwić, gdyż w tajnym szkolnictwie średnim pracowało wielu nauczycieli wysiedlonych, nauczycieli ze szkolnictwa zawodowego i powszechnego oraz osób z inteligencji wysiedlonej lub ukrywającej się.

Na podstawie relacji TON z akcji gminnej i sprawozdań Departamentu Oświaty i Kultury z grudnia 1942 r. wynika, że nauczycielstwo wszelkimi możliwymi środkami i sposobami douczało dzieci w zakresie tych treści programowych, które zostały przez okupanta usunięte, a więc wiadomości z historii i geografii Polski, wiedzy o Polsce i języku polskim. W tym nauczaniu uzupełniającym — według ówczesnych ocen brało udział około 7000 szkół, 19 000 nauczycieli i około miliona dzieci.

Według obliczeń J. Krasuskiego na obszarze 4 dystryktów GG w szkolnictwie powszechnym pracowało podczas okupacji około 20 000 nauczycieli, uczniów zaś było w najlepszym przypadku półtora miliona.

W okresie wakacji 1942 r. TON przy współudziale aparatu Departamentu przeprowadziła szeroką akcję gminną, wydając odezwę do nauczycielstwa, w której określiła jego podstawowe zadania:

1. Każde polskie dziecko powinno uczyć się.
2. Okaleczony program w legalnej szkole powszechnej należy uzupełniać bądź w szkole pod różnymi pozorami, bądź też na kompletach.
3. Przy szkołach 7-klasowych należy tworzyć I i II klasę gimnazjalną.
4. Chronić dobra kulturalne narodu polskiego, rozwijać podziemne życie kulturalne, prowadzić walkę cywilną, brać udział w ruchu niepodległościowym.

W każdej z 1200 gmin w lipcu i sierpniu 1942 r. odbyły się zebrania nauczycielskie, na które przybył przedstawiciel TON — członek kierownictwa powiatu i województwa, a nawet niekiedy centrali. Referenci zostali starannie przygotowani w powiatach i okręgach. Dużo wysiłku w przygotowanie i przeprowadzenie tych konferencji wnieśli: Marcin Wasyluk, Albin Jakiel, Wacław Schayer, Leszek Klima i prezesi okręgów TON.

Przeprowadzenie akcji gminnej pod krwawymi rządami hitlerowskiego okupanta było bardzo trudne[4]. W każdej naradzie brało udział 4 do 6 osób, a więc łącznie wzięło w nich udział od 5 do 7 tysięcy działaczy TON. Nigdzie przy tym nie było wsyp. Na naradach dokonywano oceny pracy szkół w gminie, zaznajamiano się z pracą mężów zaufania TON w każdej szkole, omawiano współpracę z organizacjami podziemnymi i problem ich pomocy dla szkoły.

Akcja gminna odegrała ogromną rolę w rozwoju tajnego nauczania i pod względ-

[4] S. Dobraniecki, W. Pekora, *Walka o oświatę, naukę i kulturę w latach okupacji*, Warszawa 1967, s. 47, 413.

dem udziału nauczycielstwa w ruchu oporu. Wówczas to, na podstawie relacji z powiatów i okręgów, dokonano podsumowania liczby szkół biorących udział w konspiracyjnym nauczaniu, liczby nauczycieli i uczniów. Uzyskane (podane wyżej) liczby były oczywiście szacunkowe.

Wielu autorów za tajne nauczanie uważa tylko tajne komplety, w których naukę prowadzono zazwyczaj poza szkołą. Pomijano natomiast lub lekceważono nauczanie treści zakazanych w legalnej szkole powszechnej, np. podczas normalnych lekcji języka polskiego, na lekcjach przyrody, rysunków itp. Wszystkie formy tajnego nauczania zostały omówione w sprawozdaniu z działalności oświatowej w pow. błońskim, ale na przykład w Warszawie tajne nauczanie zostało zawężone do nauczania w kompletach, aczkolwiek wiadomo, że i tu stosowane były obie formy pracy z dziećmi.

Jeżeli odezwa TON mówi o okaleczeniu programu nauczania przez usunięcie historii i geografii Polski oraz zniekształceniu programu nauczania języka polskiego, to dotyczy to również klasy IV, szczególnie w szkołach I stopnia. Instrukcja na rok szk. 1942/43 głosiła: „Przypomina się obowiązek systematycznego nauczania, począwszy od klasy IV, historii i geografii Polski. Rzecz powinna być najdokładniej przemyślana i realizowana". Według ustawy jędrzejewiczowskiej nauka w szkołach I stopnia (o 1 i 2 nauczycielach) trwała siedem lat, klasa trzecia była dwuletnia, a czwarta trzyletnia, roczniki w tej szkole były nieliczne, przeciętnie 8—13 uczniów, co stwarzało dogodne warunki do prowadzenia tajnego nauczania. Właśnie w szkole wiejskiej po ukończonych lekcjach zostawały nieliczne czwarte na naukę przedmiotów zakazanych. Nie mają słuszności ci, którzy są zdania, że duża liczba szkół I stopnia utrudniała rozpowszechnienie się tajnego nauczania.

Na podstawie *Statystyki szkolnictwa 1937/38*, wydanej w 1939 r., i podstawowych danych powtórzonych w *Małym roczniku statystycznym 1939* można ustalić stan szkolnictwa w 74 powiatach, które weszły w skład 4 dystryktów Generalnej Guberni. Na tym terenie było 8980 szkół powszechnych, publicznych i prywatnych, 27 374 nauczycieli i 1 887 368 uczniów. Liczby te obejmują 1828 nauczycieli Żydów, Ukraińców i Niemców oraz 236 492 uczniów mniejszości narodowych. Po wyeliminowaniu liczb dotyczących mniejszości — było w szkołach powszechnych 1 650 876 uczniów narodowości polskiej i 25 546 nauczycieli Polaków. Do tych ostatnich liczb należy dodać uczniów i nauczycieli wysiedlonych z ziem zachodnich podczas okupacji. Według publikacji M. Falskiego — w województwach śląskim, poznańskim i pomorskim pracowało w 1936 r. 2062 nauczycieli urodzonych w województwach centralnych i południowych [5]. Oni to w pierwszym rzędzie zostali wysiedleni i powrócili do miejsc pochodzenia, wchodząc do pracy w tajnym szkolnictwie.

Okupant wymordował około 6000 nauczycieli. W latach 1939—1945 zginęło 700 profesorów i pracowników naukowych, 848 nauczycieli szkół średnich, 340 nauczycieli szkół zawodowych i 3963 nauczycieli szkół powszechnych [6]. Szczególnie duże straty poniosło nauczycielstwo na ziemiach zachodnich.

Redukcje etatów w powiatach na ogół nie były duże, z wyjątkiem niektórych, jak np. w mieleckim. Zwalniano nauczycielki zamężne, ale nie były one stracone dla tajnej oświaty, gdyż właśnie zwolnieni i wysiedleni odgrywali w niej dużą rolę. Mimo tych ujemnych zjawisk stan kadry nauczycielskiej na terenie GG można szacować na 23 do 25 000 osób.

Drugi problem dyskusyjny — to sprawa liczby uczniów w szkołach powszechnych. Analiza stanu szkolnictwa w poszczególnych powiatach na późniejszym obszarze GG pozwala sądzić, że w 1937/38 roku szkolnym uczyło się na tym szczeblu około 1,6 mlna dzieci. Ich liczba wzrastała stosownie do wzrostu liczby ludności.

[5] M. Falski, *Nauczyciele w liczbach 1935/36*, Warszawa 1938, s. 94.
[6] *Straty wojenne Polski*, Poznań 1962, s. 91.

Od początku okupacji do końca 1940 r. ludność 4 dystryktów GG wzrosła o 600 tysięcy (z 11,6 do 12,2 milionów), głównie w wyniku przesiedlania Polaków do GG z ziem włączonych do Rzeszy. Następnie liczba ludności gwałtownie obniża się i w końcu okupacji wynosi 10,2 mlna, głównie w wyniku wywozu na przymusowe roboty oraz mordowania Żydów i Polaków [7]. Tak duży napływ ludności z zachodu, a przybywała ludność i ze wschodu, przyczynił się do zwiększenia liczby uczniów w szkole powszechnej o około 100 tysięcy. Trzeba przy tym podkreślić, że ludność ziem zachodnich przywiązywała do nauki dzieci duże znaczenie, przed wojną realizacja obowiązku szkolnego w województwach zachodnich była o 15—20% wyższa niż w centralnych.

Wreszcie trzeba zaznaczyć, że w dystrykcie galicyjskim, stanowiącym część GG, uczęszczało do szkół powszechnych około 230 000 dzieci narodowości polskiej, w tym ponad 100 000 do szkół wyłącznie polskich. Młodzież ta po wojnie, na mocy umowy z ZSRR, przyjechała na ziemie zachodnie, głównie na teren woj. wrocławskiego (787 000 repatriowanych). Należy więc ocenić, że na terenie 4 dystryktów uczyło się w szkolnictwie powszechnym wraz z dziećmi wysiedlonych około 1,7, a z uczniami narodowości polskiej dystryktu lwowskiego około 1,9 miliona.

Na terenie 4 dystryktów w publicznych szkołach powszechnych (bez szkół prywatnych) uczyło się przed wojną 1 817 372 uczniów, z tego w klasach I—III — 1 055 345 uczniów, a w klasach IV—VII — 762 030 uczniów. Po doliczeniu dzieci ludności wysiedlonej z ziem wcielonych do Rzeszy liczba uczących się w klasach IV—VII mogła sięgać 800 000. Do rozważenia pozostaje sprawa młodzieży z dystryktu lwowskiego, która w dotychczasowej literaturze jest pomijana.

Wymienione powyżej przesłanki powinny być uwzględniane przy próbie ustalania liczby dzieci biorących udział w tajnym nauczaniu na szczeblu szkoły powszechnej. Należy przypuszczać, jak to wynika z dotychczasowej analizy, że raporty, które napłynęły do Departamentu Oświaty i Kultury, były zbyt optymistyczne i że nie było miliona uczących się, jak to widniało w sprawozdaniu. Z drugiej jednak strony było to o wiele więcej niż 100 000 — zapewne kilkaset tysięcy.

Kilka poniższych przykładów wskazuje, że proponowana przez J. Krasuskiego liczba 100 000 uczestników tajnego nauczania w szkole powszechnej jest oparta na niepełnych danych, nie może służyć za podstawę obliczenia całości zasięgu oświaty podziemnej i powinna być zweryfikowana.

J. Krasuski przyjął do obliczeń, że w Krakowie pracowało w tajnym nauczaniu 147 nauczycieli, a naukę pobierało 2146 uczniów. Tymczasem Bronisław Chrzan podaje, że w mieście tym na zatrudnionych 514 nauczycieli udział w tajnym nauczaniu brało około 450, uczniów zaś około 10 000, w tym w samych tylko kompletach 2052. Zaznaczmy przy sposobności, że w 1937/38 roku szkolnym na terenie Krakowa pracowało w szkolnictwie podstawowym 360 nauczycieli [8].

Piotr Adamski, inspektor szkolny i członek Powiatowej Komisji Oświaty i Kultury w Mielcu, przedstawił stan tajnego nauczania w tym powiecie, w którym sytuacja była trudna. Mieszkało tam dużo Niemców, osiadłych w koloniach i zatrudnionych w miejscowych zakładach przemysłu wojennego, a współdziałali z nimi Ukraińcy. Niemcy mieli tu 3 szkoły, 3 Ukraińców było kierownikami szkół. Od początku 1940 r. okupant zlikwidował w powiecie wiele szkół polskich, zwalniając z pracy nauczycieli. Z 91 szkół w powiecie pozostało 81, z 207 nauczycieli tylko 160, przy czym 19 zwolniono z pracy, 28 zaś przeniesiono do innych szkół. Zarządzenia te obniżyły stopień organizacyjny szkół. W powiecie było 8 szkół III stopnia (10%),

[7] C. Madejczyk, *Polityka III Rzeszy w okupowanej Polsce*, t. I, Warszawa 1970, s. 240; W. Jastrzębski, *Hitlerowskie wysiedlenia z ziem polskich wcielonych do Rzeszy w latach 1939—1945*, Warszawa 1968, s. 86, 95, 132.

[8] „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych", Kraków 1968, t. VIII, s. 149.

32 szkoły II stopnia (40%) i 41 szkół I stopnia (50%). Na jednego nauczyciela przypadało przeciętnie 60 uczniów, uczęszczało do szkół powszechnych około 10 000 uczniów, wobec 12 361 w 1937/38 roku szkolnym.

W opracowaniu J. Krasuskiego czytamy, że w powiecie mieleckim pracowało w szkolnictwie podziemnym na szczeblu szkoły podstawowej tylko 26 nauczycieli, uczyło się zaś 630 dzieci. Według danych P. Adamskiego 25% nauczycieli, czyli 40 osób, prowadziło nauczanie według programów okrojonych przez okupanta, pozostali natomiast, w liczbie 120 osób (75%), brali udział w tajnej pracy oświatowej. Spośród nich 47 nauczycieli pracowało w kompletach, a 73 uczyło zabronionych przedmiotów na lekcjach w szkole [9]. W prawdzie Adamski nie podaje liczby uczniów douczanych konspiracyjnie, ale nietrudno to obliczyć. Uczniowie klas IV—VII stanowili średnio około 40% ogółu uczniów w danej szkole, a w niżej zorganizowanych, o stosunkowo nadmiernej liczbie uczących się, znacznie więcej. Ogólną liczbę uczniów klas IV—VII w pow. mieleckim należy szacować na około 4000, a że uczyło tajnie 75% nauczycieli (120 osób), uczyło się konspiracyjnie około 3000 dzieci.

Materiały z kieleckiego Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego zostały opublikowane w numerze 3 „Przeglądu Historyczno-Oświatowego" 1971. Przeważają dane dotyczące tajnego nauczania na poziomie średnim, co jest nietrudno wytłumaczyć: łatwiej zebrać w powiecie wiadomości o działalności 4—5 szkół aniżeli kilkudziesięciu. Bolesław Król w równej mierze koncentruje swą uwagę na tajnej działalności szkół powszechnych, jak i średnich. Podaje on, że według jego szacunku — z tajnego nauczania korzystało 10 500 uczniów szkół powszechnych (78%). Tymczasem w artykule swym, zamieszczonym w tymże numerze „Przeglądu", J. Krasuski na podstawie własnych obliczeń liczbę korzystających z konspiracyjnego nauczania ocenia w tym powiecie na 1302 (uczyć miało 88 nauczycieli). Przed wojną w pow. włoszczowskim pracowało 270 nauczycieli. B. Król pisze, że okupant zwolnił 60 nauczycielek zamężnych i zamordował lub aresztował 29 nauczycieli, wobec czego w okresie okupacji pracowało w powiecie około 180 nauczycieli. Stosując ten sam odsetek (78%) dla nauczycieli, co i dla uczniów, otrzymamy około 140 nauczycieli zaangażowanych na tym terenie w tajnym nauczaniu.

Warto również wykorzystać do analizy i porównania materiały dotyczące tajnego nauczania opublikowane w numerze 2 „Rocznika Ogniska Nauczycielskiego w Lublinie" z 1969 roku. Jerzy Doroszewski zebrał ponad setkę różnego rodzaju dokumentów do dziejów tajnego nauczania w południowych powiatach Lubelszczyzny. Wzbogaca te źródła dla tej formy ruchu oporu, ale Doroszewski nie zdołał dotrzeć do wszystkich ośrodków tajnego nauczania, wobec czego i jego obraz nie jest jeszcze pełny, co sam zresztą przyznaje. W 8 powiatach południowej Lubelszczyzny uczyło się według J. Krasuskiego 3281 uczniów, pracowało zaś w tajnym nauczaniu 175 nauczycieli. Według J. Doroszewskiego stwierdzono, że prawdopodobna liczba uczniów wynosi 10 097, nauczycieli zaś 376. Najszerszy zasięg tajne nauczanie miało w powiecie puławskim (łącznie z dzisiejszym pow. opolskim), gdzie według obliczeń Doroszewskiego uczyło się tajnie około 8000 dzieci (przed wojną 29 500 uczniów), zatrudnionych zaś było 110 nauczycieli [10]. J. Krasuski obliczył dla tego powiatu tylko 55 nauczycieli i 779 uczniów.

W pracy tego autora podano, że w pow. tomaszowskim tajne nauczanie prowadziło 53 nauczycieli w 22 miejscowościach i ogółem obejmowało 323 uczniów. Krasuski pisze, że 4 nauczycieli uczyło 34 uczniów. Dziwne to, bo ogromna liczba nauczycieli z tego powiatu brała udział w BCh i AK; brali udział w walkach o obronę Zamoj-

[9] Tamże, t. I, Kraków 1961, s. 55—73.

[10] J. Doroszewski, *Uwagi o zakresie i organizacji tajnego nauczania podczas okupacji hitlerowskiej na terenie niektórych powiatów Lubelszczyzny*, „Rocznik Ogniska Nauczycielskiego w Lublinie", Lublin 1969, nr 2, s. 37—83.

szczyzny, np. słynny dowódca-nauczyciel Franciszek Bartomowicz, a tylko 4 w powiecie zaangażowało się w ruch oporu w zakresie tajnego nauczania.

Jeszcze przykład z Okręgu Warszawskiego. Tomasz Szczechura w swej pracy dotyczącej dziejów pow. warszawskiego dużo miejsca poświęca sprawom szkolnictwa i oświaty. Według niego na 89 szkół znajdujących się w czasie okupacji w obecnych granicach powiatu, odpowiedź na ankietę Ministerstwa Oświaty z 1946 r. nadesłało tylko 46 szkół ale i z tego w 12 przypadkach brak danych w całości lub częściowo. W obliczeniach uwzględniono więc tylko 34 szkoły, czyli 38% szkół; pracowało w nich łącznie 112 nauczycieli. Z tego 23 szkoły, liczące razem 4070 uczniów, realizowały przedwojenny program nauczania, 11 zaś, z liczbą 1960 uczniów, program okrojony przez okupanta. Ale i spośród tych 11 szkół z okrojonym programem w 4 przypadkach dzieci uczyły się w kompletach gimnazjalnych poza normalnymi zajęciami szkolnymi (klas I i II). Jeżeli w klasach IV—VII było około 40% uczniów, to w szkołach, które w ankiecie podały, iż realizowały program przedwojenny, uczyło się tajnie do 1700 uczniów. Jeżeli się uwzględni także szkoły, które odpowiedzi z różnych względów nie nadesłały, a zastosuje się podobny współczynnik przeliczenia, wypadnie, że w powiecie węgrowskim, w jego granicach przedwojennych, uczyło się ponad 4500 uczniów według pełnych programów przedwojennych oraz na poziomie I i II klasy gimnazjalnej [11]. Dla powiatu tego J. Krasuski podaje 29 nauczycieli zatrudnionych w tajnym szkolnictwie i 812 uczniów.

Dalsze badania szczegółowe ujawnią nowe materiały i pozwolą na dokładniejsze obliczenia. Przytoczone powyżej przykłady wskazują, że dziś jest jeszcze za wcześnie na podsumowywanie wyników i ustalanie faktycznego zasięgu nauczania na szczeblu szkoły powszechnej. O wielu punktach tajnego nauczania nie zachowały się żadne wiadomości, o niektórych w ogóle się nie dowiemy, jeżeli pracujący w nich nauczyciele zostali zamordowani lub zmarli po wojnie. Ankieta Ministerstwa Oświaty z 1946 r. ma mnóstwo braków — już wtedy kierownicy szkół, którzy ją wypełniali, mieli trudności z uzyskaniem danych o pracy szkoły w czasie wojny, jeżeli skład grona nauczycielskiego uległ gruntownej zmianie. Wzmianki o tym znajdujemy w odpowiedziach na ankietę dość często. Liczby podane w opracowaniu syntetycznym J. Krasuskiego są zbyt dalekie od stanu faktycznego i zupełnie nie odpowiadają wkładowi ogółu nauczycielstwa w ruch oporu.

Znacznie więcej materiałów mamy do tajnego nauczania na szczeblu średnim w szkołach ogólnokształcących. Działalność ta umożliwiła odbudowę szkoły średniej i wyższej w okresie Polski Ludowej, do czego — dodajmy — przyczyniło się i szkolnictwo powszechne. Uczniowie z nauczania konspiracyjnego przeszli do otwieranych w latach 1944—1945 gimnazjów i liceów, a następnie do szkół wyższych. Nakreślony w publikacjach stan podziemnego szkolnictwa na poziomie średnim bliższy jest rzeczywistości, a ocenę jego zasięgu ułatwia w znacznym stopniu stan szkolnictwa średniego w 1945 r. w Polsce Ludowej.

W pierwszym roku po odzyskaniu niepodległości do klasy I gimnazjalnej szli uczniowie po ukończeniu klasy VI szkoły powszechnej, ale już uczniowie klas wyższych gimnazjów i liceów rekrutowali się w zasadzie ze szkolnictwa tajnego.

Według danych Ministerstwa Oświaty — w dn. 1 grudnia 1945 r. do klas II—IV gimnazjalnych i obu licealnych (na terenie intensywnego rozwoju nauczania) uczęszczało 79 201 uczniów. Były to obszary miasta Warszawy, zachodnich części woj. warszawskiego, województw krakowskiego, rzeszowskiego, lubelskiego, kieleckiego i połowy woj. łódzkiego. Ale z terenów tych, na których tajne nauczanie rozwijało się intensywnie, parę milionów ludności, a w tym i ucząca się młodzież,

[11] T. Szczechura, *Dzieje ziemi węgrowskiej* (maszynopis).

przeniosło się na ziemie zachodnie i północne, gdzie wraz z ludnością przesiedloną z terenów przypadłych ZSRR stanowiło 3,1 milionów mieszkańców (62% ogółu zaludnienia ziem zachodnich i północnych). Dlatego należy założyć, że 62% uczniów klas II—IV gimnazjum oraz klas licealnych na ziemiach zachodnich uczyło się konspiracyjnie w miejscu swego poprzedniego zamieszkania. Ich liczbę ocenić można na ponad 8700. Z rachunku tego wynika, że w gimnazjach i liceach ogólnokształcących uczyło się około 88 000 uczniów, którzy poprzednio uczęszczali do odpowiednich klas tajnych szkół średnich.

A przecież pewna liczba uczniów nauczania konspiracyjnego na poziomie średnim przeszła do gimnazjów i liceów zawodowych oraz do szkół średnich ogólnokształcących dla dorosłych. W szkołach średnich dla dorosłych uczyło się w 1945 r. ogółem 34 156 uczniów, a byli wśród nich nie tylko uczniowie szkół przedwojennych, ale również tajnych szkół prowadzonych w czasie okupacji. Wszystko to przemawia za tym, że w końcu okupacji uczyło się tajnie na poziomie średnim około 100 000 młodzieży.

Upłynęło ponad ćwierć wieku od czasu działalności tajnego szkolnictwa i konspiracyjnej oświaty. Dokumentacja tajnego nauczania z czasów okupacji jest skąpa, zebrane ankiety obejmują tylko część szkół, a literatura pamiętnikarska z tej dziedziny jest niewielka i wobec tego zgromadzone materiały nie dają podstaw do nakreślenia pełnego obrazu tajnej działalności szkół i nauczycieli, a w szczególności jeśli chodzi o szkolnictwo powszechne. Czas więc najwyższy, żeby zająć się sprawą gromadzenia materiałów źródłowych do działalności tajnego nauczania, aby można było napisać wszechstronną i pełną jego historię.

Dobrze, że ogniwa Związku Nauczycielstwa Polskiego — Zarząd Główny, zarządy okręgowe i powiatowe — zgromadziły już dość poważne materiały. Nie dają one jednak podstaw do syntetycznego opracowania dziejów tajnej oświaty. Materiały należy zbierać we wszystkich placówkach, które prowadziły tajną oświatę, a więc we wszystkich działających tajnie szkołach powszechnych, średnich, ogólnokształcących, zawodowych i wyższych. Łatwiej jest uzyskać materiały od setek szkół średnich, trudniej od tych paru tysięcy szkół powszechnych i kompletów pozaszkolnych. Trudniej zbierać materiały ze szczebla centralnego i wojewódzkiego, znacznie łatwiej ze szczebla powiatu, bo stąd bliżej jest do działających wówczas placówek. Jeszcze w powiatach i gromadach żyją działacze tajnej oświaty, a jeśli ich nie ma, to przecież żyją i pracują wychowankowie placówek tajnej oświaty, z których wielu pełni dziś odpowiedzialne funkcje społeczne i państwowe w swych środowiskach czy nowych miejscach pracy. Trzeba zbierać materiały w poszczególnych wsiach i miastach od czynnych wówczas nauczycieli, byłych uczniów tajnych szkół, wśród których wielu dziś zajmuje w swoim środowisku kierownicze stanowiska w działalności partyjno-politycznej, społecznej czy państwowej; należy zbierać materiały od uczestników oporu z BCh, AL czy AK, bowiem oni mieli dokładne informacje o pracy tajnych szkół i placówek oświatowych. Trzeba zbierać dokumenty, wspomnienia i relacje, sporządzać protokoły z rozmów i wywiadów.

Do tego powołane są w pierwszym rzędzie dwa ośrodki: wyższe uczelnie humanistyczne, w szczególności katedry historii i pedagogiki, oraz oddziały powiatowe ZNP.

Dotychczas niewielki jest udział ośrodków naukowych w zbieraniu materiałów i opracowywaniu dziejów tajnej oświaty. Jednak w paru ośrodkach ukazały się prace o tajnej oświecie w poszczególnych powiatach czy regionach. Mamy w naszym kraju 10 uniwersytetów oraz 10 wyższych szkół pedagogicznych i nauczycielskich; pracuje w nich wielu historyków i pedagogów, którzy wraz z bardziej już zaawansowanymi studentami mogą wnieść poważny wkład do badania dziejów tajnej oświaty.

W pracy badawczej winny współpracować ze sobą dwa ośrodki: katedry historii i pedagogiki wyższych uczelni oraz komisje historyczne oddziałów powiatowych

ZNP. Inicjatywy winny wychodzić od obu ośrodków i winna być między nimi bliższa współpraca.

Gromadzenie materiałów źródłowych w okręgach jest zarówno trudne, jak i kosztowne. Winno ono odbywać się na stopniu powiatów, tym bardziej że można w tej pracy wykorzystać ludzi znających dobrze dany powiat czy region (dawni prezesi TON, inspektorzy szkolni, działacze oświatowi). Przemawiają za tym dotychczasowe osiągnięcia. W obecnej literaturze najcenniejsze są opracowania dziejów tajnego szkolnictwa właśnie dotyczące poszczególnych powiatów. Dlatego komisje historyczne przy oddziałach powiatowych ZNP winny zająć się gromadzeniem materiałów i ich opracowaniem. Winny to zrobić we własnym zakresie lub w porozumieniu z najbliższą uczelnią wyższą. Oczywiście, należy wykorzystać zebrane już materiały, a w tym i ankiety.

Nie ulegajmy jednak złudzeniu, że uzupełnione ostatnio ankiety wyczerpują problem gromadzenia materiałów źródłowych do dziejów tajnej oświaty, a tym bardziej sprawę opracowań. Uczelnie wyższe winny tu odegrać dużą rolę, a komisje historyczne przy oddziałach ZNP winny im pomóc. I odwrotnie, jeśli pracę prowadzą oddziały, to muszą im pomóc katedry wraz ze studentami.

Na starsze pokolenia nauczycielskie spada obowiązek przekazania młodszym koleżankom i kolegom tradycji walk ruchu nauczycielskiego w najcięższym okresie życia narodu polskiego.

W okresie okupacji nauczycielstwo wraz z masami ludowymi toczyło bój o nową Polskę. W nadchodzącą trzydziestą rocznicę Polski Ludowej zróbmy duży wysiłek, by pokazać w pełni nauczycielską walkę na najbliższym nam odcinku — odcinku tajnej oświaty.

BARBARA BIEŃKOWSKA: KOPERNIK I HELIOCENTRYZM W POLSKIEJ KULTURZE UMYSŁOWEJ DO KOŃCA XVIII WIEKU, Wrocław 1971 Ossolineum, s. 293. „Studia Copernicana", III

Wśród ostatnio wydanych publikacji, poświęconych problematyce kopernikańskiej, studium B. Bieńkowskiej zasługuje na szczególną uwagę. Ważny jest bowiem zarówno sam temat podjętych przez Autorkę badań, jak również ich wyniki, przedstawione w omawianej tu książce. Nie jest to praca poświęcona tylko jednemu problemowi z dziejów astronomii czy nauk ścisłych. Autorkę interesuje znacznie szerszy krąg zagadnień. Śledzi ona przede wszystkim dzieje recepcji kopernikanizmu, proces przenikania do świadomości naukowej społeczeństwa staropolskiego pojęć heliocentrycznych; bada znajomość postaci wielkiego astronoma w społeczeństwie polskim i dzieje sporów wokół teorii Kopernika, zwracając uwagę na jej aspekty ideologiczne i światopoglądowe.

Recepcja heliocentryzmu w Polsce zależna była ściśle od przebiegu europejskich dyskusji na temat nowego systemu kosmologicznego, odkrytego przez Kopernika. Dlatego pierwszą część książki („Popularność Kopernika i spory o heliocentryzm w Europie od połowy XVI do końca XVIII wieku") poświęciła Autorka przedstawieniu zaciętych polemik, długotrwałych sporów naukowych i ideologicznych, toczonych w Europie zachodniej wokół teorii Kopernika. Warto tu podkreślić, że zebrane przez Autorkę dane świadczą o dużej popularności wielkiego astronoma we wszystkich środowiskach naukowych Europy zachodniej. Znano go i cytowano; co więcej — uznawano go za jednego z najwybitniejszych uczonych. Nawet jeśli nie akceptowano jego teorii (powszechną aprobatę zaczął zyskiwać system kopernikański dopiero w drugiej połowie XVIII w.), to przez sam fakt negowania jej czy polemizowania z nią szerzono równocześnie znajomość imienia Kopernika i jego odkrycia naukowego. Np. włoski jezuita Giovanni Riccioli, „katolicki Ptolemeusz", autor podręcznika astronomii (1654), który na wiele dziesiątków lat utrwalił w szkołach katolickich pogląd o geocentrycznym systemie wszechświata, zamieścił w nim obszerne wypowiedzi polemiczne o teorii Kopernika, wyliczając ponadto wszystkich jego zwolenników. W ten sposób — poprzez szkoły, a także dzięki popularyzatorom nauki (w rodzaju Bernarda de Fontenelle'a), znajomość kopernikanizmu przenikała do szerokich warstw społeczeństwa europejskiego. Ukazanie owych różnorodnych dróg, sposobów i możliwości szerzenia się heliocentryzmu oraz popularyzacji postaci Kopernika — pozostanie trwałą zasługą Autorki omawianej tu książki.

Bardzo ważnym ustaleniem jest także wprowadzenie przez Bieńkowską wyraźnego rozróżnienia między sporem naukowym a sporem ideologicznym o heliocentryzm. Spór naukowy został rozstrzygnięty na korzyść teorii Kopernika właściwie już w drugiej połowie XVII wieku. Natomiast do końca XVIII wieku toczyła się walka ideologiczna, prowadzona przez teologów i popularyzatorów — nauczycieli. Chodziło o to, czy heliocentryzm jest tylko hipotezą, sprzeczną z *Biblią*, która mówi o ruchu słońca, czy przeciwnie — teoria Kopernika jest prawdziwa, a *Biblii* nie należy rozumieć dosłownie. Trzeba zgodzić się z Autorką, że rozstrzygnięcie tego sporu miało istotne znaczenie dla akceptacji heliocentryzmu. Dopiero uznanie przez teologów wszystkich wyznań chrześcijańskich możliwości interpretacji alegorycznej *Biblii*, lecz nie bezsporne argumenty naukowe, zadecydowało o przyjęciu systemu kopernikańskiego w drugiej połowie XVIII wieku.

Omawiając europejskie spory o heliocentryzm, dokonała Autorka jeszcze jednej ważnej obserwacji (s. 59—60). Oto Kopernik uważany był powszechnie za

polskiego uczonego, toruńczyka i mieszkańca polskich Prus. Dopiero po utracie niepodległości Polski, w wyniku rozbiorów, pojawiła się teza o „niemieckości" Kopernika. Jednym z pierwszych, który uznał go za Niemca, był G. Ch. Lichtenberg, autor biografii astronoma ogłoszonej w 1797 roku.

Część druga („Kopernik i heliocentryzm w polskiej nauce i nauczaniu do końca XVIII wieku") jest częścią zasadniczą studium B. Bieńkowskiej. Poświęcona jest przede wszystkim analizie treści nauczania w szkołach polskich, katolickich i różnowierczych, począwszy od Akademii Krakowskiej i szkół jej podległych, poprzez szkoły prowadzone przez jezuitów i pijarów, a skończywszy na różnowierczych gimnazjach akademickich w Gdańsku, Elblągu i Toruniu. Koncentrując swe badania na szkołach, oparła się Autorka na jedynie słusznym założeniu, że w dawnej Polsce (co najmniej do połowy XVIII w.) wobec braku towarzystw naukowych oraz mecenatu naukowego władców i możnych szkoły były jedynymi ośrodkami życia naukowego. Miały one także decydujące znaczenie dla kształtowania świadomości naukowej społeczeństwa staropolskiego. Dla olbrzymiej większości wykształconej szlachty i mieszczan polskich nabyty w szkole średniej zasób wiadomości stanowił kanon wiedzy na całe życie. Bardzo rzadko ulegał on radykalnej zmianie pod wpływem dalszych studiów lub lektur. Szkoła ponadto wywierała duży wpływ na mentalność swoich absolwentów, którzy utrzymywali z nią bardzo często stały kontakt, biorąc udział w uroczystych inauguracjach i zakończeniach roku szkolnego, słuchając odczytów profesorów, przyglądając się popisom egzaminacyjnym uczniów i przedstawieniom teatru szkolnego. Dla tych właśnie powodów analiza materiałów szkolnych ma ogromne znaczenie dla badacza dziejów nauki i kultury staropolskiej, nie mówiąc już o historyku oświaty. Omawiana tu książka — jak sądzę — może być dobrym wzorem dla badań nad recepcją i znajomością nowożytnej myśli naukowej w Polsce XVII i XVIII wieku. Jedyną i właściwą metodą postępowania badawczego — jak wykazała praca B. Bieńkowskiej — jest tu analiza piśmiennictwa związanego z działalnością szkół.

Właśnie badając ten bogaty i obfity mimo zniszczeń wojennych materiał źródłowy (a więc rozprawy naukowe profesorów, prelekcje wygłaszane przez absolwentów szkół, pisane pod kierunkiem profesorów i przy znacznym ich udziale, podręczniki szkolne, brulony i notatki z wykładów, pisemka okolicznościowe i teksty utworów teatralnych, kalendarze i panegiryki, pióra nauczycieli szkół średnich i wyższych), stwierdziła Autorka stałą obecność nauki Kopernika w szkołach polskich od XVI do XVIII wieku. Początkowo, w XVI stuleciu, nie zajmowano się wprawdzie w szkołach heliocentryzmem, ale już wówczas mówiono o Koperniku jako o znakomitym uczonym, powoływano się też na jego obserwacje i obliczenia uściślające elementy ruchu ciał niebieskich. Natomiast od początków XVII stulecia zaczęto w szkołach polskich mówić o nowym systemie kosmologicznym. Najpierw odrzucano go jako system nielogiczny, niedorzeczny i błędny z powodu niezgodności z wypowiedziami *Biblii*, później uznano system kopernikański za jedną z możliwych hipotez, następnie — za najbardziej prawdopodobną i naukowo słuszną hipotezę, a wreszcie przyjęto ów system jako jedyny prawdziwy układ świata.

Ten proces recepcji heliocentryzmu — przedstawiony tu w największym skrócie — przebiegał inaczej w szkołach katolickich i różnowierczych. Dzięki badaniom Autorki, obejmującym wszystkie typy i rodzaje szkół w Polsce, mamy wreszcie jasny obraz chronologii akceptacji teorii Kopernika. Tak więc już w XVII w. przyjmowali ją częściowo lub całkowicie pedagodzy ariańscy z Rakowa (Joachim Sjegman, Marcin Ruar) i nauczyciele szkół w Gdańsku (Piotr Krüger — nauczyciel Heweliusza, Wawrzyniec Eichstadt), Elblągu (Henryk Nicolai) oraz Toruniu (Henryk Schaeve i Jan Meier). W programach szkół różnowierczych heliocentryzm został uzna-

ny z chwilą wprowadzenia do nich podręcznika astronomii profesora gimnazjum gdańskiego Jana Arndta. Podręcznik ten został wydany w 1722 roku. W szkołach katolickich akceptacja teorii Kopernika nastąpiła znacznie później. Datą przełomową jest tu — zdaniem Autorki — rok 1782, kiedy to właśnie Jan Śniadecki wygłosił w Akademii Krakowskiej swą słynną *Pochwałę Mikołaja Kopernika*.

Niezależnie jednak od tego, czy system kopernikański był akceptowany, czy też zwalczano go i odrzucano, ważny jest fakt, że przez cały wiek XVII i XVIII był on w szkołach polskich omawiany i dyskutowany. W ten sposób bowiem — co wielokrotnie podnosi Autorka na kartach omawianej książki — uczniowie poznawali założenia nowego systemu kosmologicznego, dowiadywali się o argumentach przemawiających za i przeciw temu systemowi, a wreszcie mogli śledzić przebieg europejskiego sporu naukowego o heliocentryzm.

Badając polskie spory o heliocentryzm i zainteresowanie postacią Kopernika, Autorka doszła do jednego jeszcze ważnego stwierdzenia, które wyjaśnia częste w naszej literaturze naukowej i popularnonaukowej nieporozumienie. Oto, niezależnie od stosunku do samej teorii kopernikańskiej istniał w Polsce swoisty kult postaci Kopernika. Powszechnie uważano go za wielkiego matematyka, najwybitniejszego ucznia Akademii Krakowskiej, sławnego torunianina i mieszkańca polskich Prus: „Trzeba z wielkim naciskiem podkreślić — pisze Autorka (s. 74) — że w dawnej Polsce stosunek do Kopernika a stosunek do heliocentryzmu to dwa zupełnie różne zagadnienia, zaś utożsamianie ich z sobą to negowanie nieprzerwanie istniejącego od śmierci Kopernika kultu jego osoby jako wielkiego uczonego i wielkiego Polaka".

W części trzeciej i ostatniej książki („Polscy przedstawiciele humanistyki, pisarze i poeci o Koperniku i heliocentryzmie") Autorka zbiera i komentuje opinie na temat Kopernika i jego odkrycia polskich pisarzy i poetów XVI—XVIII wieku. Sięgnięcie do tego typu źródeł, które wyraźnie odzwierciedlają stan świadomości społecznej i potocznej opinii, dało ciekawe rezultaty. Badania Autorki stwierdziły, że przez cały omawiany okres imię Kopernika i jego dzieło znane były nie tylko w kręgu uczonych i pedagogów, ale również wśród polskich historyków, poetów, pisarzy i panegirystów. W ten sposób nowy materiał źródłowy potwierdził poprzednie wnioski Autorki o szerokim oddziaływaniu szkoły na społeczeństwo dawnej Polski. Także w dziedzinie znajomości kopernikanizmu.

Omawiana książka jest interesującym studium z zakresu dziejów kultury staropolskiej, studium o przenikaniu pewnych treści naukowych i ideowych oraz funkcjonowaniu ich w kulturze umysłowej społeczeństwa. W literaturze kopernikańskiej jest to temat nowy. Znane są i opracowane dzieje dyskusji wokół heliocentryzmu, prowadzone w kręgach uczonych. Zbadano już dość dobrze wpływ teorii Kopernika na późniejszych astronomów. Natomiast problem recepcji i utrwalania się nowego obrazu świata w świadomości szerokich warstw społeczeństwa staropolskiego poruszony został w kilku zaledwie pracach (T. Przypkowskiego, B. Nadolskiego, E. Rybki, S. Lipki, K. Kubika), które ujmowały zresztą to zagadnienie wycinkowo, rozpatrując je w ograniczonych ramach czasowych, jednego tylko regionu lub jednej szkoły, czy po prostu nie wykorzystując całego zasobu źródeł. Dopiero książka B. Bieńkowskiej, oparta na najbardziej obszernej, jak dotąd, podstawie źródłowej, przedstawia ów problem w sposób pełny i wszechstronny, ukazując także konsekwencje naukowe i światopoglądowe akceptacji nowego systemu kosmologicznego. Należy tylko żałować, że Wydawnictwo zdecydowało się wydać tę interesującą i potrzebną pracę w tak niskim nakładzie.

EDWARD POTKOWSKI
Warszawa

RYSZARD WROCZYŃSKI: DZIEJE WYCHOWANIA FIZYCZNEGO I SPORTU OD KOŃCA XVIII WIEKU DO ROKU 1918. Wrocław 1971 Wyd. Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, s.s. 261, ilustr. 78

Autor na wstępie informuje, że *Dzieje* są częścią zamierzenia, którego celem jest przedstawienie powszechnych dziejów wychowania fizycznego i sportu, lecz zanim ukaże się całość — publikuje część środkową, obejmującą okres najbardziej rzutujący na współczesną kulturę fizyczną w Polsce. Za tę decyzję należy się profesorowi Wroczyńskiemu wdzięczność czytelników, ponieważ praca wypełnia, choć częściowo, dotkliwą lukę w naszym naukowym piśmiennictwie — od ukazania się *Dziejów wychowania fizycznego* Eugeniusza Piaseckiego w 1925 r. nie pojawił się żaden polski podręcznik historii kultury fizycznej. Ten poważny brak odczuwał każdy teoretyk i praktyk wychowania fizycznego.

O recenzowanej pracy należy przede wszystkim powiedzieć, że jest ona owocem wieloletnich, starannych studiów, o czym świadczy poprzedzający ją o trzy lata obszerny tom źródeł do wychowania fizycznego, opracowany przez R. Wroczyńskiego wespół z drem K. Hądzelkiem [1]. Opanowanie materiału źródłowego trafiło w tym przypadku na dobrze przygotowany grunt: R. Wroczyński jest bowiem historykiem kultury (a w szczególności znawcą okresu pozytywizmu), co pozwala mu na wnikliwe postrzeganie „otoczki" kulturalnej (także społecznej, gospodarczej, politycznej) faktów, instytucji i idei rozwijającej się kultury fizycznej. Ta właśnie „otoczka" kulturalna nadaje lekturze każdego rozdziału recenzowanej książki szeroki oddech, tak ceniony w dobrych podręcznikach akademickich.

Ale nie na tym koniec podstawowych zalet książki: równoległą do historii kultury specjalizacją R. Wroczyńskiego jest pedagogika społeczna [2], toteż gdy ten właśnie Autor pisze o kulturze fizycznej i o wychowaniu fizycznym — określenia: „kultura" i „wychowanie", oznaczają w książce Wroczyńskiego istotną dyrektywę, ukierunkowującą jego widzenie dziejów gimnastyki, sportu, rekreacji. Autor umie stawiać materiałom źródłowym pytania, motywowane kompetencjami socjologizującego pedagoga, i umie w nich dostrzegać sens postrzegalny dla historyka kultury. Przy czym i jedno, i drugie ujmowane jest zawsze prospektywnie, a więc w kontekście problematyki dnia dzisiejszego i dni jutrzejszych, co Autor czyni w sposób taktowny, niemal niedostrzegalny (np.: H. Pestalozzi, Lingowie, P. de Coubertin itp.).

Co się tyczy strony rzeczowej przedstawianych przez R. Wroczyńskiego dziejów wychowania fizycznego i sportu, to należy zwrócić uwagę, że Autor miał tu oparcie nie tylko w bogatym zestawie zgromadzonych źródeł, ale także w licznych publikacjach z badań cząstkowych, ogłaszanych po r. 1925 (tj. po wydaniu *Dziejów wychowania fizycznego* E. Piaseckiego) w czasopiśmiennictwie fachowym [3]. Wiele z tych prac było inspirowanych przez samego Wroczyńskiego.

Tak przygotowany do realizacji swego dzieła Autor ujął je w dziewiętnastu rozdziałach, z których każdy stanowi jakby odrębną całość, skoncentrowaną na manifestującym się w danym czasie ruchu kulturalno-politycznym, na do-

[1] *Główne kierunki rozwoju wychowania fizycznego i sportu od końca XVIII wieku do roku 1918*. Wstęp R. Wroczyński, wybór i oprac. K. Hądzelek i R. Wroczyński. Wrocław 1968 Ossolineum.

[2] Zob. *Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*, Wrocław 1966.

[3] „Wychowanie Fizyczne i Sport", „Kultura Fizyczna", „Wychowanie Fizyczne w Szkole", „Przegląd Historyczno-Oświatowy", „Rocznik Naukowy WSWF w Krakowie", „Rozprawy Naukowe WSWF we Wrocławiu", „Roczniki Naukowe AWF".

minującej w danym miejscu instytucji, na czołowych prekursorach i realizatorach postępu w zakresie kultury fizycznej oraz wychowania fizycznego i sportu. Rozdziały te cechuje umiejętność zwięzłości narracyjnej, nie rezygnującej jednak z barwnych dygresji. Każdy rozdział zawiera wykaz źródeł oraz opracowań naukowych, na których został oparty, co ułatwia gorliwym czytelnikom rozszerzanie i pogłębianie danego fragmentu dziejów.

Jak w każdej dużej pracy syntetycznej nie może Autor — tak przecież zależny od istniejących źródeł i dotychczasowych opracowań monograficznych — zachować równie wysokiego pułapu osiągnięć. Są więc i w *Dziejach* R. Wroczyńskiego fragmenty — według recenzentów — mniej udane oraz pewne luki. Do mniej udanych zaliczamy relacje o skautingu angielskim oraz o polskim harcerstwie: jest tu kilka błędów (np. o początkach skautingu, o skautmistrzach, o roli A. Małkowskiego), ale — co ważniejsze — Autor nie podał najistotniejszej cechy skautingu i harcerstwa: stworzenia sugestywnego wzorca osobowego, na który są ukierunkowywane potrzeby i zainteresowania dorastającej młodzieży, co w konsekwencji zachęcało do samowychowywania.

Co się tyczy luk w recenzowanej pracy, to zauważyliśmy przede wszystkim brak relacji o działalności tak bardzo zasłużonego dla zdrowia i rekreacji dzieci z warstw upośledzonych społecznie — Towarzystwa Kolonii Letnich oraz o jego znakomitym inspiratorze Stanisławie Markiewiczu.

Natomiast do najlepiej (chciałoby się powiedzieć: najpiękniej) opracowanych rozdziałów należy zaliczyć dwa rozdziały poświęcone „Sokołowi", o którym tak mało dziś w Polsce wiemy, nowatorski rozdział o początkach i rozwoju zrzeszeń sportowych, a nade wszystko znakomity rozdział o turystyce i taternictwie oraz oryginalny, odkrywczy rozdział poświęcony P. de Coubertin.

Wejrzyjmy pokrótce w poszczególne fragmenty książki. Zaczyna R. Wroczyński od syntetycznego przeglądu prac pionierów wychowania fizycznego w Europie i w Polsce, stwierdzając wielorakość bodźców sprzyjających w XIX wieku burzliwemu rozwojowi wychowania fizycznego, sportu i rekreacji. Były to: 1. ideały oświecenia, wielbiące ludzką „naturę", 2. przeobrażenia społeczne i ekonomiczne tego okresu, zwłaszcza procesy industrializacji i urbanizacji, 3. rozwój szkolnictwa, 4. inicjatywy „kół wojskowych", a wreszcie 5. postęp nauk o człowieku. Przedstawiwszy stan dotychczasowych badań nad historią wychowania fizycznego w świecie i na ziemiach polskich, Autor ujawnia główne luki naszej wiedzy w tym zakresie oraz szkicuje najpilniejsze zadania badawcze, których problematyka jest szczególnie ważna z punktu widzenia aktualnych potrzeb społecznych.

Dania, Szwecja, Francja, Anglia, Niemcy, Włochy, a po części i Stany Zjednoczone, są polem wnikliwych analiz Wroczyńskiego, mających na celu przedstawienie wysiłków prekursorów i twórców współczesnego wychowania fizycznego. M.in. jeden rozdział przeznacza na omówienie podstaw i założeń gimnastyki szwedzkiej Piotra i Hjalmara Lingów, które tak są obecnie zaniedbywane w praktyce naszego systemu w.f., z wielką szkodą dla zdrowotnego wychowania. Przy czytaniu rozdziałów o gimnastyce widać, jak bardzo odsunięte zostało na dalszy plan wychowanie fizyczne w czasach sportowej gorączki.

Wroczyński umie oświetlić krytycznie każdy z opisywanych systemów i — co godne podkreślenia — rozszerza wachlarz relacjonowanych systemów o te, które dotychczas były w naszej literaturze zaniedbywane (Sokół, Skauting itp.). Twórcy są przedstawieni plastycznie, a same dzieła uchwycone w ich istotnych cechach.

Rozdziały od X do XVI zajmują się sprawami wychowania fizycznego w Polsce. Czacki, Śniadecki, Bierkowski, Gołębiowski i inni przemawiają do czytelnika skrótami swych myśli i syntezami poglądów. Odżywają sprawy trzech zaborów i zaciętej, wytrwałej walki społeczeństwa w obronie swych praw do

życia narodowego. Walka o szkołę, o społeczne organizowanie się, o wzmożenie sił fizycznych i zdrowia wypełniają karty tych rozdziałów, nasyconych szczegółami dotychczas znanymi tylko nielicznym historykom. Wrocław, Tczew, Elbląg, Gdańsk, chociaż w skrótach, znalazły tu swoje miejsce, a zakłady gimnastyczne Gustawa Manna, Roberta Eichlera, Teodora Matthesa, Stanisława Majewskiego w Warszawie i szkoła gimnastyczna Ludwika Bierkowskiego w Krakowie — świadczą o naszych wysiłkach w przygotowywaniu przodowników, instruktorów czy pierwszych nauczycieli tak czy inaczej rozumianej gimnastyki. Przegląd ten daje dobre wejrzenie w działalność polskich pionierów w.f. i szkicuje trudności, na jakie w ówczesnych warunkach politycznych i społecznych oni natrafiali, przedstawia programy nauczania w.f., relacjonuje kształcenie kadr, podaje dużo szczegółów o dziele Jordana, istotne informacje o ogrodach im. Raua w Warszawie itd. Pewien niedosyt wywołują wzmianki o Eugeniuszu Piaseckim i charakterystyka tego najwybitniejszego, być może, spośród naszych teoretyków wychowania fizycznego, znakomitego działacza na wielu polach kultury fizycznej. W pierwszym zdaniu o nim czytamy (s. 5), iż jest autorem „przestarzałej już dziś" pracy *Dzieje wychowania fizycznego*, wydanej w 1925 roku. A we właściwej charakterystyce (s. 182) brak informacji o tym, że był doktorem nauk medycznych i czołowym w swoim czasie teoretykiem walki z alkoholizmem, że jako profesor Uniwersytetu Poznańskiego i kierownik uniwersyteckiego Studium Wychowania Fizycznego odegrał doniosłą rolę w kształceniu i inspirowaniu kadr pracowników wychowania fizycznego. Odczuwa się również brak w książce fotografii prof. Piaseckiego.

W kolejnych rozdziałach omawia Wroczyński początki i rozwój zrzeszeń sportowych w Polsce, wiele miejsca poświęcając działalności różnych towarzystw sportowych — cyklistów, wioślarskich, łyżwiarskich — i przedstawia początki sportu robotniczego. Dalej Autor omawia historię turystyki i taternictwa, wychodząc poza rok 1918. Sam fakt omawiania turystyki w osobnym rozdziale godny jest podkreślenia; szczególnie interesująco wypadły fragmenty poświęcone ideałom polskiego taternictwa — hartowania się w trudach i niebezpieczeństwach, owiane atmosferą patriotyzmu, gotowości niepodległościowej, spieszenia z bezinteresowną pomocą ludziom będącym w potrzebie. Ostatni rozdział szeroko i wnikliwie omawia genezę nowoczesnych olimpiad i inspirujących je idei P. de Coubertin.

A oto kilka dodatkowych uwag:

Zaletą książki są starania Autora o wyjaśnianie podstawowych pojęć występujących w rozdziałach (ślöjd, turystyka, idreat itp.); tym bardziej uderza brak tego rodzaju wyjaśnień dot. dwóch najczęściej występujących w książce pojęć: sport i turnerstwo.

Autor nie wyjaśnił (s. 59) znaczenia wyrazu *normal* w nazwie Gymnase Normal F. Amorosa, co utrudnia zrozumienie, iż była to uczelnia kształcąca nauczycieli i instruktorów w.f. Na s. 94 autor pisze o systemie wychowawczym *public schools* w Anglii. „Samorząd młodzieży wyznaczał zarówno kapitanów drużyn, jak i tzw. prefektów czuwających nad dyscypliną w szkole". Kapitanów drużyn sportowych wysuwała na te stanowiska istotnie sama młodzież, natomiast prefekci „domów" byli na ogół wyznaczani przez nauczycieli.

S. 177 — omyłka w imieniu Jędrzeja Śniadeckiego; s. 213 — określenie: „regionalista francuski F. Le Play", jest nazbyt wycinkowe, może powodować błędne rozumienie roli Le Playa w nauce. S. 236 — błąd korektorski w tłumaczeniu tytułu rozprawy *L'art dans l'éducation*.

Znakomitym dopełnieniem narracyjnej warstwy książki jest bogaty i świetnie dobrany zestaw rycin oraz fotografii, z których wiele to prawdziwe rarytasy (np. s. 106, 184, 189, 197, 200 itd.).

W sumie należy pogratulować R. Wroczyńskiemu oraz Ossolineum bardzo udanego i bardzo potrzebnego dzieła.

A. KAMIŃSKI, O. ŻAWROCKI
Łódź

KAMILLA MROZOWSKA: JÓZEF MACIEJ BRODOWICZ. Z DZIEJÓW ORGANIZACJI NAUKI I NAUCZANIA W WOLNYM MIEŚCIE KRAKOWIE

(Zakład Historii Nauki i Techniki Polskiej Akademii Nauk. Monografie z dziejów nauki i techniki, t. LXIII), Wrocław 1971 Wydawnictwo Zakł. Narod. im. Ossolińskich, s.s. 352, ilustr., bibliogr.

Dzieje Wolnego Miasta Krakowa w latach 1815—1846 nie doczekały się osobnej monografii ujmującej w całości ich przebieg, chociaż potrzebę tego wyczuwano już w stulecie powstania tzw. Rzeczypospolitej Krakowskiej. Poświęcono im natomiast stosunkowo dość dużo studiów, wprawdzie szczegółowych, specjalistycznych, ale tylko częściowych. Mamy więc wydawnictwa źródłowe Wacława Tokarza, niestety nie dokończone, Janiny Bieniarzówny i Wandy Bobkowskiej, mamy również nie dokończoną historię Rzeczypospolitej Krakowskiej (w latach 1815—1830) Wachholtza, posiadamy kilkanaście większych i mniejszych rozpraw i studiów poświęconych dziejom gospodarczym (Demel), ruchom liberalnym i konspiracyjnym, a przede wszystkim szkolnictwu i oświacie.

Tak się jednak dziwnie dotąd składało, że nie otrzymaliśmy monografii ukazujących działalność i poglądy czołowych postaci, które swą aktywnością wybijały się na czoło Wolnego Miasta oraz odegrały w nim zdecydowaną rolę, wpływając na tok rozgrywających się wypadków politycznych i społeczno-kulturalnych. Brak ten został ostatnio, częściowo przynajmniej, wyrównany przez poważne wydawnictwo Zakładu Historii Nauki i Techniki PAN, jakim jest monografia Kamilli Mrozowskiej, poświęcona Józefowi Maciejowi Brodowiczowi, pozycję niezwykle ciekawą i interesującą z uwagi chociażby tylko na różne sądy i oświetlenia, w jakich jego sylwetkę ukazywali czytelnikowi współcześni mu i późniejsi pisarze.

Józef Maciej Brodowicz był niewątpliwie postacią kontrowersyjną w dotychczasowej literaturze naukowej, poświęconej dziejom Wolnego Miasta Krakowa. Kontrowersyjność ową wynika z tego, że z jednej strony odsądzono go niemal od czci i wiary, jak to się mówi, jako zaprzańca narodowego, austrofila, człowieka, który szkodził swą działalnością oświacie i kulturze narodowej, zwłaszcza przyczynieniem się do reformy Uniwersytetu Krakowskiego w 1830 r., a z drugiej — przypisywano mu wielkie zasługi w Krakowskim Towarzystwie Naukowym, podnoszono ogromny zasób jego wiedzy lekarskiej i ogólnej oraz rzadkie umiejętności pedagogiczne.

Toteż zadanie, jakiego podjęła się Autorka recenzowanej pracy, nie było wcale łatwe i już sam fakt wyboru tematu należy zapisać dodatnio na jej koncie naukowym. Aby przedstawić bowiem postać J. M. Brodowicza jak najbliższą rzeczywistości na tle owych rozbieżnych sądów, trzeba było umieć nie tylko władać wytrawnym piórem, dobrze i jasno skonstruować pracę oraz posiadać doskonałą znajomość epoki, ale — co najważniejsze — należało podjąć ogromny wysiłek zmierzający do niezwykle dokładnego wyważenia owych sądów oraz podać je wnikliwej analizie, aby wybrać to, co było najbardziej obiektywne i odpowiadało konkretnym faktom. Można zaś było tego dokonać poprzez skrupulatną kwerendę naukową, dotarcie niemal do każdego drobnego zapisu, sporządzonego ręką Brodowicza i zachowanego do chwili dzisiejszej, oraz skonfrontowanie najrozmaitszych źródeł.

Przede wszystkim, jak to już zaznaczyłem, bardzo dokładnej analizy wymagały w tym wypadku materiały pozostawione przez samego J. M. Brodowicza, o którym pisze Autorka, że miał „głębokie przekonanie o wartości wszystkich podejmowanych [...] prac i dokonywa-

nych reform. Świadczą o tym gromadzone skrzętnie sprawozdania, notatki do sprawozdań, liczne redakcje tych samych pism o charakterze urzędowym. Materiały, do których powracał i które uzupełniał jeszcze nieraz po dziesiątkach lat, są wymownym świadectwem, iż myśl o ich opracowaniu i opublikowaniu nie była jakimś remedium na wytworzoną po przejściu na emeryturę pustkę, lecz tkwiła w jego świadomości przez cały niemal okres studiów i pracy, a lata pozornej bezczynności po 1850 r. miały możliwości przeobleczenia tych projektów w realne kształty". Zebrała się zaś tych materiałów niezwykła ilość, przekazana do Archiwum UJ pod nazwą *Spis szczegółowy dokumentów i aktów tudzież innych rzeczy* przez samego ich autora i zbieracza. Powstał w ten sposób tzw. „Depozyt Brodowicza", który wymagał iście benedyktyńskiej pracy, aby się z nim zapoznać i aby go w umiejętny sposób poselekcjonować pod kątem potrzeb związanych z zamierzeniami i celem pracy badawczej.

Poza tym zespołem archiwaliów wykorzystała K. Mrozowska inne materiały (z Archiwum UJ, ze zbiorów Zakładu Historii Medycyny AM w Krakowie, Państwowego Archiwum Miasta Krakowa i Województwa Krakowskiego, Biblioteki Jagiellońskiej, z Muzeum Narodowego, Biblioteki im. Czartoryskich w Krakowie, Biblioteki Krakowskiego Oddziału PAN, Biblioteki Ossolineum we Wrocławiu) oraz korespondencję Metternicha z Brodowiczem, znajdującą się w Wiedniu w Haus—Hoff u. Staats Archiv. Szkoda, że materiały te zasygnalizowane zostały jedynie numerami działów oraz sygnatur, które noszą przecież odpowiednie tytuły i nazwy. Podanie ich przez Autorkę lepiej zorientowałoby czytelnika w rodzaju i charakterze źródeł oraz dało pełniejszy obraz ich różnorodności.

Bardzo bogaty zestaw źródeł drukowanych, a także literatury przedmiotu ujęła Autorka jedynie w zbiór zatytułowany „Ważniejsze pozycje bibliograficzne" — łącząc w ten sposób w jedną całość źródła oraz opracowania. Może lepiej byłoby rozbić ten zestaw na osobny wykaz źródeł i opracowań, co również łatwiej zorientowałoby czytelnika w całości materiału pomocniczego. Inna rzecz, że zestaw ten został ograniczony do pozycji istotnie podstawowych i nieodzownych dla czytelnika. Można więc zgodzić się z Autorką, że owa zwartość i selekcja materiałów pomocniczych jest w tym wypadku w pełni odpowiednia i wystarczająca.

Życie i działalność J. M. Brodowicza ujęła Autorka chronologicznie — od dzieciństwa i młodości aż do ostatnich lat jego życia, przy czym zauważyć należy, że ową działalność rozpatruje Mrozowska na tle pełnionych przez niego funkcji w Wolnym Mieście Krakowie — począwszy od pierwszych szczebli kariery w Uniwersytecie Krakowskim aż do okresu, w którym był komisarzem Zakładów Naukowych. Trzeba przy tym zaznaczyć, że Autorka niezwykle wyraźnie scharakteryzowała atmosferę, jaka otaczała Brodowicza, atmosferę z jednej strony sprzyjającą jego karierze, a z drugiej wywołującą opozycje i sprzeciw w kręgach postępowej inteligencji krakowskiej oraz mieszczaństwa. Brodowicz był niewątpliwie „mężem zaufania mocarstw opiekuńczych" — a to przecież wystarczyło, aby otworzyć mu podwoje do najwyższych stanowisk. Istotnie tak było. Jako zastępca Metternicha miał utorowaną drogę do stanowiska dziekana, a potem rektora Uniwersytetu Krakowskiego. Nic też dziwnego, że w końcu został komisarzem Zakładów Naukowych, czyli w pewnym sensie ministrem oświaty tego miniaturowego, pseudoniezależnego państewka.

Nic łatwiejszego byłoby dla Autorki, jak śledząc karierę Brodowicza wiązać ją ściśle z jego protektorami, i w ten sposób przedstawić jego sylwetkę na tle dziejów organizacji nauki i nauczania w Wolnym Mieście Krakowie. Ale Mrozowska obrała drogę znacznie trudniejszą, bardziej niebezpieczną, zawilszą — ale zarazem gwarantującą przedstawienie czytelnikowi tej ciekawej postaci w możliwie pełnym i wyrazistym świetle, ze wszystkimi cieniami i blaskami osiągniętej kariery.

Gruntowne analizy źródeł i głęboka znajomość epoki, w której żył i działał

J. M. Brodowicz, wplątany w niezwykle złożone i kilkakrotnie za jego życia zmieniające się warunki polityczne ówczesnego Krakowa, pozwoliły Autorce dokonać doskonałej syntezy wywodów w rozdziale ósmym, zatytułowanym „W oczach współczesnych i potomnych". W rozdziale tym znalazły się z jednej strony sądy krytyczne, a nieraz druzgocące o Brodowiczu, a z drugiej — pozytywne oceny prac i działalności. Równocześnie na ich tle jaśniej i pełniej zarysowuje się sylwetka owej kontrowersyjnej postaci.

Autorka nie ograniczyła się jednak tylko do przytaczania cudzych sądów, mniej lub bardziej słusznych, mniej lub bardziej stronniczych bądź obiektywnych. Zajmuje ona wobec nich własne, wyważone i zdecydowane stanowisko, poparte gruntownie przebadanymi materiałami dowodowymi. Dla przykładu pozwolę sobie zacytować fragmenty niektórych własnych, udokumentowanych wywodów Autorki: „Długie życie Macieja Józefa Brodowicza przypada na różne epoki; różne też wpływy oddziaływały na kształtowanie się jego postawy osobistej, jego poglądów naukowych, wypowiedzi formułowanych na kartach ostatnich prac. Wychowany w klimacie wpływów józefinizmu, zachował przez całe życie postawę trzeźwego racjonalisty, w pewnym stopniu sceptyka, zdecydowanego antyklerykała, wiernego wszakże w swoim przekonaniu podstawowym zasadom chrześcijaństwa. Urzeczony urokiem Wiednia i przekonany o znaczeniu starej szkoły, pod jej wpływem kształtował swe poglądy lekarskie, choć nie pozbawiony był ciekawości dla nowych prądów i kierunków. Wierny do końca życia Austrii, nie był wszakże obojętny dla spraw środowiska, w którym pracował, i chętnie w swoich wypowiedziach podkreślał uczucia patriotyczne. [...]. Jakim więc był Brodowicz? Nie ulega wątpliwości, że przybywając do Krakowa był przesiąknięty do gruntu wpływami Austrii; sam to zresztą przyznawał, że w owym czasie przychodziło mu trudno wypowiedzieć swoje myśli w poprawnym języku polskim. Do końca zresztą zachował tak charakterystyczną dla języka niemieckiego rozwlekłość zdań i ciężki, chropawy styl. Poczucie polskiej tradycji, które wyniósł z domu, było niewątpliwie bardzo wątłe. Pobyt w Krakowie utrwalał w nim jednak poczucie odrębności narodowej, wskrzeszał zainteresowanie tradycjami, co przejawiało się zarówno w jego lekturach historycznych, jak i jego własnych próbach na tym polu, choć nie zawsze były one szczęśliwe. Jego krakowski patriotyzm z biegiem czasu rozszerzał się. Jeśli w swej lekarskiej pracy do końca pozostał wierny teoriom wyniesionym z Wiednia, to jednak w organizacji szkolnej Krakowa dostrzegał tradycje polskie, cenił je i pragnął nie tylko zachować, ale i rozszerzyć ich oddziaływanie". Jako rezultat swego nowego spojrzenia na postać J. M. Brodowicza przez pryzmat nie tylko jego własnych czynów, ale i wypowiedzi skrupulatnie wyszukanych i zebranych przez Autorkę — otrzymujemy materiał pozwalający znacznie obiektywniej ocenić niektóre z jego życiowych posunięć — dotąd jednostronnie i zbyt jaskrawo przedstawianych. Tak więc możemy się zgodzić ze zdaniem Autorki, że nie jest on współodpowiedzialny za reorganizację Uniwersytetu z 1833 r., „nie ma bowiem dowodów na to, by on właśnie wysuwał jakieś inicjatywy zmierzające do zniszczenia starej Wszechnicy, jak z drugiej strony — instnieje dowód, iż w kilka lat później inicjatywa dalszych ograniczeń wyszła od Schindlera". Nie ulega również wątpliwości, że Brodowicz był zdecydowanym wrogiem Rosji i w niej widział źródło wrogich wobec Polski poczynań, ale też „nie umiał dostrzec gróźb zawartych w polityce Metternicha". Niezmiernie ciekawe i cenne są spostrzeżenia Autorki, iż Brodowicz jako zdecydowany konserwatysta bał się wszelkich przewrotów, nie dostrzegał w nich znaczenia narodowego i społecznego, ale „był jednak przekonany, że podniesienie oświaty wśród warstw dotąd upośledzonych winno się przyczynić do poprawnienia ich bytu, jak i do wzbogacenia całego kraju". Autorka nie myli się w tym wypadku, kiedy dostrzega w tych

jego poglądach zapowiedzi przyszłych dążeń pozytywistycznych, które rozbrzmiały przecież w byłym Królestwie Kongresowym jeszcze za życia Brodowicza, a które znalazły wyraz w jego wypowiedziach znacznie wcześniej.

Rozległy się one głośno poza kordonami dzielącymi Galicję od Królestwa właśnie wówczas, kiedy Józef Maciej Brodowicz dobiegał ostatnich lat swego niezwykle pracowitego, ale zarazem z politycznego punktu widzenia kontrowersyjnego żywota.

TADEUSZ SŁOWIKOWSKI
Kraków

REDAKTOR NACZELNY „PRZEGLĄDU HISTORYCZNO-OŚWIATOWEGO"

Proszę o zamieszczenie mojego wyjaśnienia w związku z listem prof. Jana Hulewicza *W sprawie artykułu Zbigniewa Marciniaka pt. Stan i potrzeby badań nad dziejami zawodowego ruchu nauczycielstwa polskiego* („Przegl. Hist.-Ośw.", 1972, nr 2, s. 335—336).

Profesor Hulewicz zwrócił uwagę, że: 1. zbyt optymistycznie oceniłem dorobek historiografii, nt. dziejów zawodowego ruchu nauczycielstwa polskiego, 2. pominąłem jego artykuł *W sprawie historii Związku Nauczycielstwa Polskiego* („Życie Liter.", 1967, nr 12). Wyjaśniam uprzejmie:

Ad 1. I Jan Hulewicz, i ja także zwróciliśmy uwagę na brak opracowania syntetycznego wyżej wymienionego tematu (por. cytat z mojego artykułu: „Nie można jednak stwierdzić, by w ostatnim pięcioleciu zaszły zasadnicze zmiany jakościowe. Nadal na przykład nie mamy gruntownie opracowanej syntezy tego ruchu, począwszy od połowy XIX w. do współczesności"), a zatem różnica naszych poglądów jest pozorna; podkreśliłem natomiast znaczne zmiany ilościowe w dorobku z lat 1965—1970, czego Autor listu nie kwestionował. A ponadto warto zwrócić uwagę, że nie było dotąd takiego pięciolecia, którego dorobek byłby wyższy niż w latach 1965—1970, co jest bezspornie zasługą działalności Komisji Historii ZNP. Opracowania te stanowić będą zapewne znaczny przyczynek do przyszłej syntezy.

Ad. 2. Pozwoliłem sobie pominąć artykuł profesora J. Hulewicza, gdyż w wystąpieniu swym wymieniłem w zasadzie tylko opracowania, które przedstawiały konkretny wycinek z życia związków zawodowych nauczycielstwa polskiego.

Warszawa, 29 V 1972 r.

ZBIGNIEW MARCINIAK

REDAKCJA „PRZEGLĄDU HISTORYCZNO-OŚWIATOWEGO"

Lektura artykułów Stanisława Sobczyka i Mieczysława Opary, zawartych w nr 3, 1971, „Przeglądu Historyczno-Oświatowego", na temat tajnego nauczania w Kielecczyźnie w latach okupacji nasunęła mi pewne uwagi.

Jako należący do grona tych, którzy w pewnym okresie okupacji na Ponidziu przebywali i pracowali, pragnę nadmienić, iż Jan Aleksander Król był inicjatorem, założycielem, kierownikiem i wykładowcą zorganizowanego pod koniec lata 1941 r. (w kamienicy dra Granicznego) w Wiślicy tajnego gimnazjum. Gdy pod koniec tegoż roku przybyłem do Wiślicy, zostało mi powierzone prowadzenie w tej szkole przedmiotów ścisłych oraz łaciny i języków obcych. Przedmioty, przede wszystkim humanistyczne, i ogólne kierownictwo szkołą należały do J. A. Króla.

Ta placówka tajnego nauczania, podobnie zresztą jak wiele innych, nie utrzymała się zbyt długo w jednej miejscowości. W połowie 1942 r. ze względów bezpieczeństwa została przeniesiona z Wiślicy do oddalonych o parę kilometrów Kuchar. Szkoła mieściła się w domu Jana Zycha. W końcu lata 1943 r. szkołę przeniesiono do Czarków, do domu Kazimierza Grędy, gdzie przetrwała aż do wyzwolenia.

Szkoła w tym czasie liczyła już więcej uczniów i realizowała program pełnego gimnazjum. Uczniowie przybywali do szkoły nieraz z oddalonych o kilkanaście kilometrów okolic (Sielec, Kobylniki, Skorocice). W nauczaniu w Czarkowych J. A. Król już nie brał udziału, gdyż przeszedł do pracy na innych odcinkach (szkolenie młodej kadry BCh i redakcja czasopisma „Chłopi"). Bliższe dane tyczące całego okresu nauczania w tym gimnazjum zawarte są w moich wspomnieniach, które przesłałem przy piśmie z dn. 15 III 1972 r. do Oddziału ZNP w Pińczowie.

W aktach Powiatowej Komisji Weryfikacyjnej w Pińczowie znajduje się tekst oświadczenia z dn. 20 II 1970 r., podpisanego przez członków tej Komisji: F. Jezierską, M. Oparę oraz W. Węgrzyckiego, potwierdzających mój udział w tajnym nauczaniu w Wiślicy, Kucharach i Czarkowach.

Wydaje mi się, że nie ma istotnego znaczenia, z jaką miejscowością powiązany jest nauczyciel. Ale skoro w artykułach zarówno S. Sobczyka, jak też M. Opary wymieniony jestem jako inżynier z Łodzi, pozwalam sobie sprostować, że pochodzę z Kielc. Studiowałem w Warszawskiej i Lwowskiej Politechnice, a od 1945 r. mieszkam i pracuję w Warszawie.

Na podstawie posiadanych danych czuję się w obowiązku wskazać, że w wykazie nauczycieli zamieszczonym w wyżej wspomnianych artykułach nie został podany Ryszard Srebrowski, który prowadził tajne nauczanie w zakresie szkoły średniej w Kucharach w domu J. Masłowskich w latach 1941—1944, a następnie aż do wyzwolenia — we wsi Kujawki koło Skalbmierza. W gronie nauczycieli nie wymieniono również prof. dra Henryka Smarzyńskiego, który po przybyciu z Buska prowadził tajne nauczanie na poziomie średnim w Wiślicy w domu Firków od 1943 r. do końca wojny.

Do materiałów zawartych w pracy S. Sobczyka jest dołączona mapka, obejmująca miejscowości, w których prowadzono tajne nauczanie. Na mapce pominięto wieś Kuchary. Stanowi to odbicie faktu, że Kuchary w ogóle nie są przez autorów opisane jako ośrodek tajnego nauczania.

W rejonie Wiślicy szkołą naszą opiekowali się: Piotr Soja z Sielca koło Wiślicy, znany w terenie działacz ludowy, uczestnik ruchu oporu, pierwszy starosta pińczowski w Polsce Ludowej, oraz Stefan Dybowski, działacz pińczowski. Nadzór pedagogiczny przez okresowe wizytacje pełnili profesorowie Gimnazjum im. Adama Mickiewicza (następnie im. Stefana Żeromskiego) w Kielcach: Kazimierz Kaznowski, przyrodnik, i Antoni Skucha, matematyk. Parokrotnie gościem naszej młodzieży był poeta Ziemi Świętokrzyskiej Józef Ozga Michalski.

W Czarkowach troskliwą opieką otaczał nas oraz dużą pomoc w zakresie materiałów dydaktycznych okazywał kierownik tamtejszej szkoły Ludwik Walczak. Poważną rolę społeczno-polityczną w prowadzeniu gimnazjum w Czarkowach odegrała znana działaczka ludowa Maria Lisikiewicz, obecnie Wójcikowa.

Warszawa 25 maja 1972 r.

Mgr inż. *EDWARD FILIPOWSKI*

REDAKCJA „PRZEGLĄDU HISTORYCZNO-OŚWIATOWEGO"

W trzecim nrze „Przeglądu Historyczno-Oświatowego" z 1971 r. z przyjemnością przeczytałem jako dawny uczestnik-uczeń tajnego nauczania dwa artykuły, a mianowicie: 1. STANISŁAWA SOBCZYKA: *Tajne nauczanie w powiecie pińczowskim w latach okupacji 1939—1945;* 2. MAKSYMILIANA OPARY: *Z działalności tajnego Gimnazjum i Liceum im. Hugona Kołłątaja w Pińczowie w czasie okupacji niemieckiej w latach 1939—1945.*

W tym ostatnim mój dawny profesor był uprzejmy zamieścić, obok własnych wspomnień, również wspomnienia swych wychowanków — w tym również moje (I Wspomnienie). Wkradł się do niego jednak błąd, który pragnę sprostować. Chodzi o moje imię. Winno ono brzmieć Zenobiusz, a nie Zbigniew, jak wydrukowano.

O powyższych artykułach dowiedziałem się na zjeździe byłych nauczycieli i wychowanków tajnego Gimnazjum i Liceum w Pińczowie w dniach 18 i 19 czerwca 1972 roku. Nie mogłem więc wcześniej zwrócić uwagi na błędnie wydrukowane imię.

Będę bardzo wdzięczny Redakcji za zwrócenie uwagi na dostrzeżony błąd.

Olsztyn, 7 VI 1972 r.

Lek. med. *ZENOBIUSZ BEDNARSKI*

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA", WARSZAWA 1972 R.

Wydanie I. Nakład 913 egz. Ark. wyd. 13,2. Ark. druk. A1-12,64. + wkładka luzem. papier druk. sat. kl. III, 70 g, 70×100/16. Oddano do składania w sierpniu 1972 r. Podpisano do druku w grudniu 1972 r. Druk ukończono w grudniu 1972 r.

Indeks 37179

Zakłady Graficzne w Toruniu — Zam. 1652 E-15