

STANISŁAW MAUERSBERG: KOMU SŁUŻYŁA SZKOŁA
W II RZECZYPOSPOLITEJ — SPOŁECZNE UWARUNKOWANIA
DOSTĘPU DO OŚWIATY
Wrocław Ossolineum 1988, ss.

Książka Stanisława Mauersberga *Komu służyła szkoła w II Rzeczypospolitej — społeczne uwarunkowania dostępu do oświaty*, jest nowoczesnym spojrzeniem na polski system oświatowy w okresie międzywojennym. Autor na szerokim tle historycznym ukazał w sposób niekonwencjonalny możliwości pokonywania drabiny oświatowej, które rysowały się przed dzieckiem z różnych środowisk.

Myslą przewodnią rozprawy jest ukazanie trudnego procesu krystalizowania się w nowo powstałym państwie demokratycznego systemu oświatowego oraz jego konsekwencji dla młodego pokolenia Polaków.

Studium Stanisława Mauersberga ma charakter historyczno-statystyczny. Wykorzystując wiele źródeł, a także czerpiąc z opracowań czołowego statystyka oświatowego Polski międzywojennej Mariana Falskiego, twórcy popularnego *Elementarza*, autor w sposób interesujący, z widoczną intencją socjologiczną, stara się przybliżyć czytelnikowi trudne warunki funkcjonowania systemu szkolnego w dobie szczególnie ciężkiej dla kraju: w pierwszych latach odrodzonego państwa, czasach kryzysu ekonomicznego i narastającego zagrożenia ze strony hitlerowskich Niemiec.

Książkę otwiera rozdział przedstawiający wysiłki postępowych oświatowców, którzy u progu II Rzeczypospolitej starają się przekonać swoich adwersarzy do idei szkoły jednolitej, widząc w jej realizacji możliwość zwiększonego dostępu do nauczania na szczeblu średnim i związanego z tym poszerzenia bazy społecznej uczniów szkół średnich.

Hasło szkoły jednolitej realizowane w praktyce miało zapewnić każdemu dziecku wykształcenie odpowiadające jego zdolnościom i zainteresowaniom. Szkoła jednolita miała zapewnić podniesienie poziomu oświaty wśród szerokich mas ludowych.

Perypetie idei szkoły jednolitej, postanowienia Sejmu Nauczycielskiego w tym zakresie, kolejne projekty (np. K. Praussa) i głosy je krytykujące (W. Grabski); to wszystko stanowi krąg zainteresowań rozdziału pierwszego.

Rozdział drugi, mający moim zdaniem kluczowe znaczenie dla całej pracy, jest szczegółową analizą faktycznego obrazu szkoły polskiej i jej dostępności. Przedstawione w tym rozdziale fakty tworzą obraz funkcjonowania ustroju szkolnego, uwzględniając podział według poszczególnych stopni kształcenia.

Lektura pierwszych stron tego rozdziału uświadamia czytelnikowi ogromną przepaść, która istniała na progu szkoły powszechnej między szansami oświatowymi i poziomem rozwoju dzieci z zamożnych rodzin a dziećmi robotniczymi czy chłopskimi. Brak dostatecznej sieci przedszkoli i niski poziom oświaty społeczeństwa powodowały, iż znaczna część dzieci z nizin społecznych osiągała dojrzałość szkolną później aniżeli ich rówieśnicy z bogatych domów.

Niski stopień organizacyjny szkoły elementarnej, niedostatecznie realizowany obowiązek szkolny, kiepskie budynki, brak nauczycieli i ogólna bieda powodo-

wwały wysoki odsetek uczniów drugorocznych, rekrutujących się głównie ze środowisk zaniedbanych pod względem oświatowym, i stanowiły swoistą barierę w osiągnięciu wyższych szczebli kształcenia.

Koncepcja tworzenia szkół powszechnych wyżej zorganizowanych lansowana w latach trzydziestych dała niewielkie, ale widoczne wyniki w postaci poszerzenia dostępu do szkół średnich dzieciom chłopskim. Nieco bardziej skomplikowany był problem szkolnictwa średniego, gdyż tutaj barierą były wysokie opłaty pobierane nie tylko w szkołach prywatnych czy samorządowych, ale także w państwowych. Istniała wszakże pomoc stypendialna państwowa i prywatna, ale była to kropla w morzu uczniowskich potrzeb. Na podkreślenie zasługuje fakt, iż w przedwojennej Polsce kształcono na poziomie średnim także bez opłat, ale były to wyjątki, a nie reguła postępowania. Dzieci ubogie wybierały najczęściej zakłady kształcenia nauczycieli i seminaria duchowne, które to placówki dawały stosunkowo krótkim czasie wiedzę, niezależność finansową i prestiż społeczny. Dzieci chłopskie i robotnicze wybierały także kursy dokształcające i szkoły zawodowe. Około 30% populacji pobierało naukę w tego typu zakładach.

Szkolnictwo wyższe było dostępne dla dobrze sytuowanych. Jeśli jednak udało się dziecku chłopskiemu zapisać na studia, to z reguły były to studia teologiczne lub rolnicze, jednak przeważająca część studentów rekrutowała się ze środowisk inteligentkich.

Bardzo ciekawym, aczkolwiek rzadko w literaturze pedagogicznej i historycznej poruszonym problemem jest udostępnienie dzieciom mniejszości narodowych szkoły początkowej z ojczystym językiem wykładowym. Problem ten omówił autor w kolejnym rozdziale swojej rozprawy. Z przedstawionych danych statystycznych wynika, że tylko mniejszość niemiecka miała rozbudowane szkolnictwo prywatne z ojczystym językiem nauczania, a tym samym skutecznie zapobiegła „kurczeniu się sieci swoich szkół”, czemu nie umiały zapobiec inne grupy narodowościowe, np. Białorusini, którzy posyłali dzieci do szkół polskich.

Próba ukazania przyczyn tak skomplikowanej sytuacji oświatowej warstw ubogich jest tematem kolejnego rozdziału, w którym autor nie tylko przedstawił antynomie między szkołą a środowiskiem wiejskim, polegającą na wyobcowaniu zakładu kształcenia ze środowiska, ale też wyszczególnił przyczyny, które złożyły się na upośledzenie oświatowe dzieci chłopskich i robotniczych. Do najważniejszych wśród nich zaliczył: niski stopień organizacyjny szkół, kiepski stan zdrowia ucznia, brak podręczników, odzież, konieczność podejmowania pracy zarobkowej przez młodocianych.

Jasnymi punktami na tej mapie ubóstwa oświatowego są: zasygnalizowana przez Autora działalność Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci oraz szkoła Warszawy czyli Gimnazjum Ogólnokształcące im. B. Limanowskiego, przyjmujące znaczny odsetek dzieci robotniczych.

Kolejnym zagadnieniem omówionym w pracy jest robotniczy ruch oświatowy, czyli pozaszkolna działalność środowisk robotniczych i jej funkcja w kształceniu analfabetów, inicjowaniu samokształcenia i ogólnym włączaniu warstw najbardziej ubogich w życie kulturalne i polityczne.

Wraz z atywizacją ruchu robotniczego działalność oświatową wykazywała także dorosłe społeczeństwo wsi związane głównie z radykalnym Związkiem Młodzieży Wiejskiej „WICI” i sanacyjnym „Siewem”.

Końcowy fragment rozprawy jest swoistym bilansem wad i zalet przedwojennej oświaty polskiej. Ciernista droga szkoły jednolitej, dającej wszystkim szanse na uzyskanie wykształcenia zgodnego z zainteresowaniami i zdolnościami, zdawała się osiągnąć sukces w momencie uchwalenia przez sejm ustawy jędrzejewiczowskiej, lecz kryzys gospodarczy, który dotkliwie dał się odczuć w Polsce lat trzydziestych,

nie pozwolił na okrzepnięcie i umocnienie nowego ustroju szkolnego.

O sukcesach szkoły przedwojennej zdecydował ofiarny nauczyciel i dążący do osiągnięcia wykształcenia uczeń.

Książka Stanisława Mauersberga jest modelowym przykładem ciekawego ukazania spraw oświatowo-statystycznych w sposób niekonwencjonalny. Napisała została błyskotliwie, pięknym językiem, a u jej podstaw legły wielostronne badania źródłowe. Jako żywa ilustracja społecznych warunków dostępu do szkoły powinna być koniecznie czytana przez nauczycieli dla jej wartości poznawczych i przez polityków oświatowych ku przestrodze.

HANNA MARKIEWICZOWA
Warszawa

STANISŁAW MICHAŁSKI: KONCEPCJE SYSTEMU EDUKACJI
W II RZECZYPOSPOLITEJ,
STUDIUM Z PEDAGOGIKI PORÓWNAWCZEJ

Warszawa 1988, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, ss. 296

Najnowsza książka prof. Stanisława Michałskiego stanowi kolejną pozycję powiększającą dorobek badawczo-edycyjny Autora, jak również literaturę historycznooświatową okresu II Rzeczypospolitej; zasługuje więc na baczną i krytyczną uwagę. Największy z pewnością jej walor zasadza się w tym, iż jest pierwszą próbą syntetycznej prezentacji myśli, poglądów i programów, które formułowane w całościowych ujęciach tworzyły w latach międzywojennych koncepcje systemu polskiej edukacji o specyficznym charakterze. Zawierały bowiem w przekonaniu Autora najbardziej postępowe i demokratyczne treści, które znacznie odbiegając od struktur funkcjonującego wówczas ustroju, a nie znajdując szans pełnej realizacji, pozostawały wtedy w sferze wizji czy prognoz jako tworzywo lub materiał systemu edukacji dla przyszłości. Opracowywane one były — jak to podkreśla Autor we „Wstępie” — „z myślą o potrzebach Polski demokratycznej, w której cała młodzież miała być objęta powszechnym nauczaniem na poziomie podstawowym i miała mieć jednakowe możliwości dalszego uczenia się. Były to zatem koncepcje przyszłościowe, które tylko w pewnym stopniu mogły być realizowane w okresie międzywojennym” (s. 11). Wywodziły się z kręgów liberalno-demokratycznych i socjalistycznych, a więc nieco inaczej rzecz ujmując, w swej większości były związane ze środowiskami polskiej lewicy, a także z niektórymi kolami bliskimi ideowo tej orientacji. Z tego zatem formalnego nachylenia problematyki książki, obejmującej jedynie koncepcje systemu edukacji o charakterze prognostycznym czy przyszłościowym, zdaje się wynikać, aczkolwiek ze znacznym zastrzeżeniem, zasadność zamieszczonego podtytułu, który wyraża porównawczy aspekt publikacji. Zakłada on bowiem — co wynika z informacji podawanej we „Wstępie” — podjęcia przez Autora planu przygotowania kolejnej pracy, która poświęcona będzie aspektom i strukturom systemu edukacji, który realnie funkcjonował w ramach ustrojowych II Rzeczypospolitej (s. 12).

Tworzywem, bazą materiałową pracy są podstawowe źródła i opracowania, cytowane w przepisach; dotyczą one zarówno osób, jak i instytucji i organizacji, które tworzyły w różny wprowadzić sposób czynnik sprawczy prezentowanych koncepcji. Można stwierdzić, że wykorzystano wszystkie podstawowe pozycje z zakresu źródeł czy literatury. Co więcej, należy podkreślić, iż kilka znaczących prac z zakresu literatury stanowią monografie pióra Autora recenzowanej książki, które są poświęcone życiu, działalności i myśli pedagogicznej Stanisława Karpowicza, Ste-

fani Sempołowskiej, Anieli SzycoŃny, Stefana Rudniańskiego, Antoniego Bolesława Dobrowolskiego i Henryka Rowida. Zastrzeżenia tylko budzić może sposób cytowania niektórych publikacji bądź nieścisłości związane z tą sprawą, a także pominięcie niektórych pozycji, aczkolwiek tylko takich, które mogły jedynie poszerzyć aspekty poruszanej problematyki bądź zakresu aspektu naukowego. O szczegółach będzie mowa przy omawianiu kolejnych rozdziałów.

Ukazana w książce problematyka koncepcji systemu edukacji, formułowanych w latach międzywojennych z myślą o przyszłości i o planach wprowadzenia także nowych struktur ustrojowych Polski, ujęta została szeroko. Obejmuje bowiem elementy i problemy oraz przesłanki i założenia ustrojowe, programowe i dydaktyczno-wychowawcze, a w szczególności dotyczące procesów wszechstronnego kształcenia i przygotowania młodych do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym; w koncepcjach tych uwzględnione są także elementy kształcenia ustawicznego i wychowania równoległego. Ponadto podniesione zostały również zagadnienia związane z poziomem pedagogicznego przygotowania nauczyciela oraz sprawy odnoszące się do roli kształcenia młodzieży wiejskiej i na tej drodze do upodmiotowienia tej kategorii ludności.

Na całość tej złożonej problematyki składają się dwie warstwy tematyczne, płaszczyzny zagadnień i sprawy dotyczących systemu edukacji, które ujęte ewolucyjnie przebiegają niejako równolegle, a rozmieszczone zostały w sześciu rozdziałach.

W płaszczyźnie pierwszej obejmującej rozdziały I, II i III, pomieszczono problemy głównie natury ustrojowej edukacji z elementami programowymi i dydaktyczno-wychowawczymi. W obrębie warstwy drugiej i rozdziałów IV, V i VI znajdują się zagadnienia z zakresu kształcenia wszechstronnego łącznie z aplikacjami wychowawczo-ideowymi oraz problemy dotyczące przygotowania zawodowego i doksztalcenia nauczycieli oraz refleksje na temat postępowej edukacji młodzieży wiejskiej. Wielopunktowe uwagi końcowe o charakterze podsumowań uogólniających zamykają tę szeroką prezentację koncepcji systemu edukacji z lat międzywojennych, które miały na celu stworzenie dla wszystkich bez wyjątku optymalnych warunków wszechstronnego wykształcenia i wszechstronnego rozwoju osobowości.

W szczegółowych wywodach książki, związanych z pierwszą płaszczyzną zagadnień głównie natury ustrojowej, Autor uwydatnił, trafnie odbierając materiały, ewolucję formułowanych poglądów, programów, myśli i koncepcji systemu planowanej demokratycznie edukacji. Scharakteryzował je w ramach trzech kolejnych okresów. Na pierwszy (rozd. I) przypadają lata końcowej fazy panowania zaborców w Królestwie i w Galicji, okres I wojny światowej i lata powstania i początków państwa polskiego 1918/1919. Spośród wielu podejmowanych wtedy przedsięwzięć na rzecz polskiej szkoły i edukacji uwydatnił Autor w zasadzie dokładnie to wszystko, co obok unarodowienia systemu kształcenia miało przynieść postęp i demokratyczne treści, a wyrażało się w postępowych poglądach pedagogów i działaczy oświatowych, zwłaszcza S. Karpowicza, S. Sempołowskiej, I. Moszczeńskiej i K. Praussa, oraz w programach towarzystw oświatowych; związków nauczycielskich i lewicowych partii politycznych. Zamknięciem tego okresu były przygotowania, przebieg i uchwały Sejmu Nauczycielskiego z kwietnia 1919 r.

Dwa następne rozdziały obejmują dzieje II Rzeczypospolitej. W grupie zaprezentowanych najpierw, tj. przypadających na lata rządów parlamentarnych (rozd. II), pierwszych i podstawowych regulacji prawnych z dekretem o Obowiązku szkolnym z 1919 r. i artykułami oświatowymi Konstytucji marcowej z 1921 r. na czele wraz z zagwarantowaniem międzywyznaniowego charakteru szkolnictwa, słusznie upatruje Autor wiele postępowych treści widzianych przez nich także jako

sukces w ówczesnych warunkach demokracji oświatowej (s. 70 — 73). Dodaje do tego powolny, lecz ewidentny proces wzrastania liczby szkół powszechnych wyżej zorganizowanych (s. 81 — 82). Na ów sukces wprowadzić częściowy tylko składały się również w słusznym przekonaniu Autora zabiegi i batalie o demokratyzację systemu edukacji, podejmowane przez ukazane syntetycznie w książce programy i koncepcje sił lewicy, związanej z PPS i PSL Wyzwolenie, oraz lewicy nauczycielskiej, działającej wówczas w ramach ZNPSP i ZZPNSS.

Do sygnalizowanej w pracy deklaracji programowej tych związków, prezentowanej w czasie obrad VI Międzynarodowego Kongresu Nauczycieli Szkół Średnich w 1924 r. (s. 78), można dodać wydaną przez te związki obszerną broszurę w wersji francuskiej, która miała na celu popularyzację na tym forum ich programu demokratyzacji szkolnictwa (por. „Rozprawy z Dziejów Oświaty”) dalej RDO, t. 27: 1984, s. 181 i t. 31: 1989, s. 169). Jednakże niedosyt budzą wypowiedzi Autora na temat wykładników polityki oświatowej Chjeno — Piasta, a mianowicie ustawy utrakwistycznej nazbyt ogólnikowo przedstawionej i konkordatu, który został tylko wspomniany (s. 77); jedynie projekt reformy S. Grabskiego otrzymał właściwe omówienie (s. 79).

W kalejdoskopie wreszcie przedstawionych uczestników walki o nową, demokratyczną wersję systemu edukacji prowadzonej w okresie rządów sanacji (rozdz. III) pokazano w pracy zróżnicowane formy zaangażowania; wyrażały się one głównie w sformułowanych programach i koncepcjach natury ustrojowo-programowej. Brakuje na wstępie tego rozdziału krótkiej charakterystyki oświatowej polityki sanacji i uchwalonej reformy na mocy ustawy z 1932 r. (s. 83); a przecież była ona nie tylko przedmiotem krytyki, ale również *sui generis* okazją do formułowania i postulowania postępowych koncepcji. Istotnie uwydatnione tu zostały najpierw działania pedagogów i działaczy oświatowych związanych z lewicą polityczną, zwłaszcza W. Spasowskiego (KPP), S. Sempolowskiej (PPS), I. Kosmowskiej (PSL Wyzwolenie) i I. Solarza (ZWM Vici), następnie uczelni i instytucji pedagogicznych, opowiadających się za postępową i demokracją, jak związanych Wolnej Wszchnicy Polskiej z H. Radlińską, Państwowego Instytutu Nauczycielskiego z M. Grzegorzewską i Wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich, przekształconych później w Instytut Nauczycielski ZNP, który grupował wielu wybitnych wykładowców, w tym rzeczników postępu. Z kolei ukazane zostały organizacje postępowe nauczycielskie, jak zwłaszcza ZNP i TOD Nowe Tory, i działalność w ramach tego ruchu A. B. Dobrowolskiego, S. Rudniańskiego i M. Falskiego. A można by przy prezentacji zaangażowania Falskiego dodać jego prace wykonywane na forum międzynarodowym (por. RDO, t. 27; 1984, s. 193 — 196, i t. 30: 1987, s. 115, 127). Na ostatnie lata II Rzeczypospolitej przypadły postępowe kongresy PPS i PSL Wyzwolenia oraz Deklarację praw młodego pokolenia z 1938 r. Podsumowaniem w tej dziedzinie był IV Kongres Pedagogiczny z maja 1939 r. z uchwałą opowiadającą za demokratyzacją oświatową, której wyrazem jest przytoczony w książce jej obszerny i szalenie wymowny fragment (s. 121 — 123).

Na te powyższych dążeń i sformułowanych poglądów i programów, dotyczących głównie przemian ustrojowych systemu edukacji, Autor w drugiej części swej książki dużo uwagi poświęcił najpierw trzem najbardziej w jego przekonaniu reprezentatywnym i postępowym koncepcjom wszechstronnego kształcenia oraz dwóm ważkim problemom natury dydaktyczno-wychowawczej. W kolejnym bowiem rozdziale (IV), obejmującym teoretyczne przesłanki edukacji, mamy trzy koncepcje wszechstronnej edukacji, z których pierwsza w wersji S. Karpowicza związana jest z kształceniem opartym na naukach przyrodniczych i społecznych w ramach 8-letniej szkoły podstawowej ogólnokształcącej; druga koncepcja w wy-

daniu A.B. Dobrowolskiego zakładała na poziomie 10-letniej powszechnej szkoły ogólnokształcącej nauczanie w dyscyplinach przyrodniczych, technicznych i społecznych; i trzecia, określona mianem specjalistycznej edukacji w opracowaniu W. Spasowskiego, miała być realizowana w 9-letniej ogólnokształcącej społecznej szkole pracy twórczej, związanej z elementami kształcenia politechnicznego. Przy wnikliwości Autora i właściwym doborze materiałów, ilustrujących owe teoretyczne założenia tych koncepcji, zastrzeżenia budzą nieścisłości, które dotyczą rodzajów wydań podstawowych dzieł wyżej wymienionych pedagogów: m.in. brakuje edycji pierwszych (s. 139 i n., 155 i n., 179). W tej samej grupie teoretycznych przesłanek nowoczesnej edukacji ukazane zostały dwie niezwykle ważne dla omawianych czasów kwestie, a mianowicie problem upodmiotowienia mas jako pożądanego celu edukacji historycznej w opracowaniu — o różnym stopniu nachylenia — N. Gąsiorowskiej, J. Chałasińskiego i S. Rudniańskiego oraz na podstawie trafnie dobranych autorów podstawowe aspekty wychowawcze związane z organizacją procesu nauczania w szkole ukonstytuowanej na założeniach postępu i demokracji, a więc dla okresu międzywojennego — w szkole przyszłości.

Do drugiej części książki (warstwy tematycznej) należy kolejny problem, przedstawiony w następnym rozdziale (V), który wyraża się w próbach opracowania nowej i nowoczesnej wersji kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym. Problem ten został ukazany w trzech ujęciach, przede wszystkim w formie starań i walk o podniesienie poziomu kształcenia nauczycieli do stopnia akademickiego: a w tych zabiegach obok żądań i programów wysuwanych przez pedagogów i działaczy ZNP oraz w ramach uchwał kongresów pedagogicznych zostali także włączeni pedagogowie spoza lewicy, jak J.W. Dawid, J. Joteyko, M. Grzegorzewska, a zwłaszcza B. Nawroczyński i kilku innych.

Kolejną w tej sprawie uwagę dotyczy pominięcia ważnej dla omawianych czasów publikacji H. Rowida *Nowa organizacja studiów nauczycielskich w Polsce i za granicą*, 1931 (s. 238), a także w odniesieniu do wyżej omawianego zagadnienia, związanego z upodmiotowieniem mas przez edukację historyczną, książki S. Rudniańskiego *Idea wychowania społecznego w dziejach myśli pedagogicznej*, 1938 (s. 201 i n.). Ponadto w związku z prezentacją koncepcji J.W. Dawida pominięto tytuł jego standardowej niejako w tej dziedzinie rozprawy: *O duszy nauczycielstwa*, 1912, choć cytowany w książce tekst pochodzi z tej pracy (s. 230 — 231). Pokazano w książce także próby opracowania nowoczesnej koncepcji dokształcania i doskonalenia zawodowo czynnych nauczycieli, ze szczególnym podkreśleniem w tej materii udziału działaczy ZNP i pedagogów teoretyków.

Kończącym akcentem są uwagi poświęcone działalności innowacyjnej nauczycieli omawianych czasów. Cytowana tu książka pt. *Education en Pologne*, 1931, przygotowana do druku przez grupę nauczycieli (w większości), wymaga dla ścisłości uzupełnienia informacyjnego, iż wydana została nakładem naszego Ministerstwa WROIP i ukazała się w Genewie w serii monografii narodowych Międzynarodowego Biura Wychowania (por. RDO, t. 27: 1984, s. 202, t. 30. 1987, s. 111, t. 31: 1989, s. 182 — 183).

Trzecim i ostatnim blokiem tematycznym tej części książki, objętym ramami rozdziału końcowego (VI), są refleksje teoretyczne poświęcone postępowej młodzieży wiejskiej. Niezwykle ten interesujący problem pokazany został przez Autora na podstawie doskonale zestawionych i wymownych dla tego tematu myśli, zaczerpniętych wychowania wsi Józefa Chałasińskiego. Z bogactwa przedstawionych w książce sformułowań na podkreślenie zasługuje to, co Radlińska w ramach swej koncepcji namisała m.in. na temat roli szkoły w dynamizowaniu sił środowiska wiejskiego w zakresie integracji narodu (s. 269, 275), a Chałasiński o udziale szkoły w procesie uolowywatelnienia chłopów (s. 279).

Zamknięcie książki stanowią uwagi końcowe, będące refleksyjnym podsumowaniem całości ukazanych przez Autora problemów. Z dziesięciu tych uwag wybija się myśl niemal wiążąca, wyrażająca dążenie wielu pedagogów i działaczy oświatowych do wypracowania na konwie formułowanych i głoszonych poglądów, programów i koncepcji takiego systemu edukacji, który by zapewnił każdemu bez wyjątku podstawowe nauczanie i równy start do dalszej nauki oraz wszechstronne według potrzeb przygotowanie do dojrzałego życia indywidualnego i społecznego.

W podsumowaniu wolno stwierdzić, iż książka prof. Michalskiego ma dużą wartość naukową. Pomocą w jej korzystaniu służy zamieszczony na końcu indeks osobowy. Wyluszczone zastrzeżenia i uwagi, w większości dotyczące niektórych elementów edycyjnych aparatu naukowego, nie podważają jej waloru. Z tego względu znajdzie się zapewne w posiadaniu historyków i pedagogów, a zwłaszcza historyków oświaty tamtych czasów, a także badaczy dziejów najnowszych, powojennych. Dla tych ostatnich rysuje się interesujący, jak się wydaje, problem przebadania na nowo *sine ira et studio*: na ile i w jakim rzeczywistym stopniu zostały zrealizowane ukazane w książce postępowe koncepcje systemu edukacji w warunkach dokonanych w duchu demokracji socjalistycznej przemian ustrojowych Polski zarówno w sferze ustrojowej, jak i programowej i dydaktyczno-wychowawczej.

LEONARD GROCHOWSKI
Warszawa

Z DZIEJÓW NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO
NA RZESZOWSZCZYŹNIE W LATACH 1905—1985
Praca zbiorowa pod redakcją ANDRZEJA JAGUSZTYNA
Rzeszów 1989, Rzeszowskie Towarzystwo Naukowe, ss. 232.

Recenzowana praca stanowi pokłosie ogólnopolskiej konferencji naukowej, zorganizowanej z okazji 80-lecia ZNP w Rzeszowie w dniach 8-9 listopada 1985 r. Organizatorami konferencji i jednocześnie inspiratorami publikacji byli: Zarząd Okręgu ZNP ze swoimi ogniwami związkowymi w rzeszowskich uczelniach, miejscowe Towarzystwo Naukowe oraz Kuratorium Oświaty i Wychowania w Rzeszowie.

Struktura publikacji jest przejrzysta. Tworzą ją: wstęp pióra A. Jagusztyna oraz przemówienie inauguracyjne konferencję ówczesnego prezesa Zarządu Okręgowego ZNP w Rzeszowie Franciszka Batorego; dział rozpraw i artykułów, w ramach którego opublikowano osiem opracowań poświęconych ZNP w latach niewoli narodowej, dwudziestolecia międzywojennego, czasie okupacji hitlerowskiej oraz Polski Ludowej; wspomnienia działaczy ZNP tamtego terenu, liczne aneksy, biogramy i sylwetki działaczy ZNP, którzy pracowali na terenie województwa rzeszowskiego w jego granicach z 1946 r. Całość uzupełnia indeks nazwisk osób występujących na kartach publikacji.

Dział „Rozprawy i Artykuły” stanowi zasadniczą część publikacji. Rozpoczyna ją obszerny i starannie udokumentowany szkic Andrzeja Meissnera *Krajowy Związek Nauczycielstwa Ludowego w Galicji Środkowej 1906—1918*. Artykuł wzbogaca wiedzę o powstaniu i działalności ogniw terenowych opisywanej organizacji. Z braku, jak to określa Autor, „pierwotnych materiałów źródłowych, a zwłaszcza protokołów posiedzeń poszczególnych ognisk, materiałów sprawozdawczych, korespondencji itp. — opracowanie oparte zostało głównie na treści roczników „Głosu Nauczycielstwa Ludowego”, organu KZNL, oraz na opracowaniach nie opublikowanych z Archiwum Zarządu Okręgu ZNP w Rzeszowie. Również

drugie studium A. Meissnera *Tajna Organizacja Nauczycielska na Rzeszowszczyźnie* jest dobrze udokumentowane i daje rozległy obraz konspiracyjnej oświaty na terenach południowo-wschodniej Polski. Dwa kolejne teksty poświęcone są dziejom Zarządu Okręgu ZNP w Rzeszowie. Pierwszy z nich, pióra Eugeniusza Szala, obejmuje cały okres istnienia okręgu rzeszowskiego i jest zatytułowany *ZNP w okręgu rzeszowskim w latach 1944 — 1985*. Drugie opracowanie, którego Autorem jest Stanisław Dobosz, ma mało obowiązujący tytuł *Z problematyki Związku Nauczycielstwa Polskiego w nowo kreowanym województwie rzeszowskim 1944 — 1947*. Oba opracowania ukazują wyniki badań przede wszystkim nad procesem tworzenia się struktur ZNP w okręgu rzeszowskim. W inny krąg problemów wprowadza artykuł A. Jugusztyna *Wykład ZNP w kształtowanie się i rozwój spółdzielczej sieci księgarskiej na terenie Małopolski Środkowej w latach 1935 — 1945*. Autor zaprezentował mniej znany, choć dobrze służący realizacji celów ZNP odcinek działalności terenowych ogniw Związku. Następne rozprawy, pisane przez zaangażowanych działaczy związkowych, stanowią ilustracje oraz uszczegółowienie ujęć syntetycznych. Są to następujące szkice: Kazimierz Mikoś — *Działalność Oddziału Powiatowego ZNP w Rzeszowie w latach 1918 — 1939*; Stanisław Rusznica i Józef Kaszuba — *Związek Nauczycielstwa Polskiego w powiecie rzeszowskim w 40 — leciu Polski Ludowej*; Marian Piórko — *Działalność związku Nauczycielstwa Polskiego w powiecie kolbuszowskim 1905 — 1975*.

W dziale „Wspomnienia Działaczy znalazły się cztery opracowania: Maria Augustym wypowiada się na temat zdarzeń w latach pięćdziesiątych, Stanisław Rusznica prezentuje złożone problemy działalności związkowej w dziesięcioleciu 1975 — 1985, natomiast Antoni Kukulka wspomina ponad 60-letnią działalność w szeregach ZNP, Adam Rząsa zaś w krótkiej notatce opisuje swoją działalność związkową oraz współpracę z „Głosem Nauczycielskim”. W sumie, uwzględniając zwłaszcza jubileuszowy charakter publikacji, wymienione wspomnienia są wartościowym przyczynkiem do historii ZNP.

Ostatnią część publikacji wypełniają aneksy i biogramy; stanowią one czwartą część książki. Za szczególnie wartościowe uznać należy aneksy XIII i XIV. W pierwszym z nich zestawiono składy osobowe Zarządu Okręgu ZNP w Rzeszowie w latach 1945 — 1985, w drugim — zaprezentowany został imienny wykaz prezesów zarządów oddziałów w okręgu rzeszowskim z lat 1945 — 1973. W serii biogramów i sylwetek przybliżono 22 działaczy ZNP z tamtego terenu. Wielu z nich na trwałe zapisało się w dziejach ZNP. Nie ma ich już wśród żywych, toteż upowszechnienie ich życiorysów jest w pełni uzasadnione.

W recenzowanej pracy, jak w każdym wydawnictwie zbiorowym, są opracowania o różnicowanej wartości. Redaktor publikacji, A. Jugusztyn, stał przed trudnym zadaniem, aby z bardzo różnorodnego materiału stworzyć przemyślaną całość. Z zadania tego wywiązywał się należycie. W rezultacie otrzymaliśmy publikację dającą zarys dziejów ZNP na Ziemi Rzeszowskiej. Nie udało się jednak uniknąć powtórzeń (np. s. 25 i 201, 25, 63, 204—206). Publikacja zawiera sporo przeoczeń korektorskich. Niektórzy autorzy nie są precyzyjni w posługiwaniu się nazwami organizacji związkowych i instytucji (np. s. 49, 69, 149). Nieścisłości i omyłki występują w aneksie XIII, zawierającym wykaz osób Zarządu Okręgu ZNP w Rzeszowie z 1957 r. W recenzowanym opracowaniu można spotkać i inne nieścisłości, jak np. Ustawa z dn. 11 III 1932 r. o ustroju szkolnictwa nie zmieniała nazwy szkół powszechnych na szkoły podstawowe, jak pisze K. Mikoś (s. 50). Dyskusyjne jest określenie roli Tajnej Organizacji Nauczycielskiej oraz Departamentu Oświaty i Kultury w organizacji tajnego nauczania (s. 70), zwłaszcza jeśli skonfrontujemy je ze stwierdzeniem Czesława Wyciecha, który w pracy *Z dziejów tajnej oświaty*

w latach okupacji 1939—1944 (1964) napisał: „Główny nurt tajnej oświaty koncentrował się wokół ogniw TON. Departament odgrywał poważniejszą rolę w zakresie finansowania tajnej oświaty, i to w końcowej fazie okupacji” (s. 70). Wymienione i inne przeoczenia oraz błędy, możliwe do wyeliminowania przy uważniejszej korekcie, nie wpływają jednak na wartość publikacji i pozytywną ocenę wysiłku autorów i jej redaktora.

FRANCISZEK FILIPOWICZ
Warszawa

JAN HELLWIG,
PÄDAGOGIK UNTER DER OKKUPATION — SCHULWESEN
UND WISSENSCHAFT IN POLEN 1939—1945, [w:] PÄDAGOGEN
UND PÄDAGOGIK IM NATIONALSOZIALISMUS — EIN UNERLEDI
PROBLEM DER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT, RED. WOLFGANG
KEIM

Frankfurt am Main, Berno, Paris, New York 1988

Ostatnio otrzymałem nadbitkę tekstu Jana Hellwiga pt. *Pädagogik unter Okkupation — Schulwesen und Wissenschaft in Polen 1939—1945*. Opracowanie to jest fragmentem większej pracy dotyczącej spraw pedagogiki w III Rzeszy w czasie w czasie jej historycznego trwania.

Do całej książki nie miałem niestety dostępu, nie znaczy to jednak, by należało pozostawić bez echa tekst dotyczący nauczania i działań oświatowych w okupowanej Polsce, który napisany został przez wyżej wspomnianego autora. Tematyka to przecież niezwykle ważna, szkole i pedagogom przypisywano bowiem wobec okupantów takie, a nie inne postawy młodzieży polskiej oraz całego społeczeństwa.

Poczynanie nauczycieli na wszystkich szczeblach kształcenia były mało widocznym (w stosunku np. do akcji zbrojnych lub aktów „małego sabotażu”), choć nie dającym się przecenić elementem życia okupacyjnego. Miarą istoty problematyki powinno być więc jej odpowiednie potraktowanie. Tekst pióra Jana Hellwiga, który chciałbym tu omówić, liczy dziesięć stron i składa się z sześciu części. Dotyczą one kolejno: stanu badań z zakresu interesującego nas tematu, ogólnej sytuacji pod okupacją niemiecką w początkowej fazie jej trwania, kształcenia na terenach wcielonych do Rzeszy, szkolnictwa ogólnego (*Allgemein*) i zawodowego na terenie GG, szkół wyższych i nauki oraz strat, które poniosła polska szkoła w czasie trwania wojny i okupacji (1939—1945).

Jak więc widać, tekst zawiera na ograniczonej liczbie stron niezmiernie szeroki zakres problematyki. Taka konstrukcja wymaga zwykle (tak jest i w tym przypadku) od autora niezwyklej dyscypliny metodologicznej, umiejętności syntetyzowania, a w końcu doskonałej znajomości przedstawionego materiału. Opracowanie tego typu powinno być więc maksymalnie precyzyjne i nie przekraczające zarazem koniecznej ogólnikowości.

Rozpoczynając swój tekst Hellwig wprowadza niemieckiego czytelnika w świat polskiej literatury przedmiotu. W odnośnym fragmencie pisze co następuje: „Die Quellengrundlage für historische Arbeiten zur Okkupationszeit ist somit in statlichen polnischen und ausländischen Sammlungen, in polnischen und ausländischen Publikationen, Personalakten, Memoiren, deutschen Zeitschriften und polnischen Untergrundpublikationen, Korrespondenzen, Interviews usw. erhalten ge-

blieben" (s. 179). Jest to konstatacja cokolwiek ogólna. Następnie podane są informacje na temat polskich instytucji, zajmujących się problematyką okupacyjną.

Narzucają się tu od razu następujące uwagi. Tekst wydaje się być skierowany do niemieckich badaczy problematyki lub ludzi nią zainteresowanych, innymi słowy fachowców. Nie istnieje więc, jak się zdaje, potrzeba uświadamiania potencjalnemu odbiorcy tekstu rzeczy tak ogólnych i oczywistych (w takiej formie, w jakiej uczynił to autor), jak gdzie szukać informacji źródłowych dotyczących problematyki okupacyjnej. Każdy historyk ma obowiązek wiedzieć, że materiałów należy szukać właśnie tam, gdzie wskazuje Hellwig, jest to przecież podstawa jego zawodowego przygotowania. Nie bardzo więc widzę sens zamieszczenia tego właśnie fragmentu w omawianym tekście. Można go spokojnie opuścić na rzecz konkretnej informacji bibliograficznej (w podanej przez autora zabrakło między innymi takich nazwisk, jak Józef Krasuski¹ i Marian Walczak², co dla czytelnika niemieckiego byłoby bardziej przydatne niż ogólniki o pamiętnikach czy polskich podziemiach.

We fragmencie poświęconym kształceniu szkolnemu na terenach „wcielonych do Rzeszy” autor wspomina, że dzieci ludzi, którzy podpisali listę narodową, musiały uczęszczać do niemieckich szkół. Jest to zgodne z prawdą i nie ma w tym nic dziwnego (do jakich niby szkół mieli uczęszczać ci, których rodzice deklarowali przynależność do „narodu niemieckiego”). Celem zaś tych szkół była germanizacja polskich dzieci „und ihre Vorbereitung zur Arbeit als unbezahlte Kräfte auf deutschen Bauernhöfen oder in Fabriken” (s. 182).

Być może autorowi chodziło w tym przypadku nie o potomstwo volksdeutschów (fakt przymusowego wpisywania na listy narodowe nie wpywał później na różnice w traktowaniu dzieci, których rodzice byli „chętni” i powolni wobec tych poczynań, jak i tych, którzy byli im przeciwni), lecz o dzieci polskie, które uczyły się *Polenschule* (Warthogau) lub *Volksschule für polnische Kinder*. Nie jest to w tekście zaznaczone, co może wywołać wrażenie, że prześladowaniom podlegali volksdeutsche, co nie jest zgodne z prawdą.

Najszerzej w przedstawionym tekście traktuje autor o nauczaniu na terenie GG („Allgemein- und berufsbildende Schulen im Generalgouvernement”). Na ile jest to możliwe w tak krótkim opracowaniu, obraz jest pełen. Chciałbym jednak zwrócić uwagę na fakt umieszczenia przez Hellwiga informacji o polskim podziemiu oświatowym na końcu tej części opracowania. Jest to moim zdaniem błąd techniczny, choć opinie na ten temat mogą być różne. Wiemy też, że nie tylko terror (s. 186) przyczynił się do powstania podziemia oświatowego (i ruchu oporu w ogóle), lecz po prostu pozbawienie narodu podstawowych należnych mu praw. Terror zaś był w tym procesie jedynie jednym z elementów.

Nie budzi zastrzeżeń przedstawiony przez autora obraz funkcjonowania (jeśli można użyć tego określenia) w okresie okupacji resztek polskiego szkolnictwa i nauki. Autor podaje liczbę (nie wskazując źródła, z jakiego czerpał informacje) 17 000 zabitych lub zaginionych polskich nauczycieli (w tym „13 000 Lehrer für Grund-, 1 700 für allgemeinbildende Mittel-, 1000 für Berufs- und 700 für weiterbildende Schulen ermordet oder verschwanden spurlos” (s. 189). Warto od razu zauważyć, że najbardziej wnikliwy z polskich badaczy, Marian Walczak, podaje 8250 zabitych i zaginionych nauczycieli. Z tego zaś 6000 osób zamordowano z premedytacją (70%), w efekcie eksterminacji pośredniej zginęło 371 osób (4,4%), wskutek działań wojennych 1325 osób (15,5%), a 694 nauczycieli zginęło (8,1%)³. Są to, jak widać, liczby odległe od podawanych przez Hellwiga. Do sugerowanych przez niego danych zbliża się jedynie liczba nauczycieli prześladowanych przez okupanta, których według Mariana Walczaka było 14 703⁴, prześladowani jednak (pomijając różnice między 17 000 a 14 703) to nie zamordowani.

Trudno więc dociec, skąd autor czerpał swoje dane. Można domyślać się jedynie, że źródłem były tu mocno przesadzone liczby publikowane na początku lat sześćdziesiątych oraz w okresie późniejszym⁵.

Tyle uwag merytorycznych. Jeśli chodzi o sprawy techniczne, to omawiany tekst zwraca uwagę czytelnika niezbyt dokładnym (używam tu delikatnego określenia) opracowaniem korektorsko-redaktorskim. Uwaga powyższa dotyczy głównie pisowni nazwisk. Na stronie 180 wymieniony jest prof. dr Kazimierz Kakol (Kąkol), nieco dalej prof. dr Anton Czubiński — należałoby ujednotwić pisownię imion. Na stronie 183 w nazwisku urzędnika NSDAP Wetzela zabrakło jednej litery (Wetzi). Hans Frank (s. 185) zmienił się nagle na Francka. Ksiądz Rode stał się księdzem Rhode (s. 187), a Walery Goetel to Waleri Goetle (s. 188). W nazwie ZNP popełniono błąd, rozszyfrowując ją małymi literami „Związek nauczycielstwa polskiego” (s. 186). Są to błędy poważne, choć można próbować tłumaczyć je niepełną znajomością języka, historii polskiej itd. osób, które dokonywały korekty tekstu. Ten fakt nie odciąża jednak autora od odpowiedzialności za opracowanie tekstu.

Generalnie można zaryzykować twierdzenie, że próba podjęta przez Hellwiga jest nieudana. W krótkim tekście za dużo ogólników; wyraźnie widać, że autor nie miał dostępu do najnowszej literatury przedmiotu. Liczne są też, co wykazałem wyżej, błędy rzeczowe. Tego typu tekst przedstawiony Niemcom musi być perfekcyjny.

PIOTR ŁYSAKOWKI
Warszawa

NOTY

Daniela Rusakowska, *Janusz Korczak o szkole. Poglądy — oceny — doświadczenia*, Warszawa 1989, Instytut Badań Pedagogicznych, Zakład Systemów Wychowawczych, ss. 162, nakład 400 egz.

Szkola zajmowała stale ważne miejsce w koncepcjach teoretycznych oraz praktyce pedagogicznej Janusza Korczaka (Henryka Goldszmita). Nie mogło być inaczej, skoro Stary Doktor dążył do reformy wychowania w ogóle, a nie tylko wychowania realizowanego w placówkach opiekuńczych. Z tego też właśnie względu J. Korczak zaliczany jest do centralnych postaci tzw. pedagogiki reform. kierunku budzącego coraz większe zainteresowanie wśród przedstawicieli nauk o wychowaniu na Zachodzie. Dzieli to miejsce z osobami tej miary, co np. Maria Montessori czy Friedrich W. Foerster.

Polskie piśmiennictwo na temat Korczakowskiej koncepcji szkoły jest nader nikle. Opracowanie Daniela Rusakowskiej w sposób kompetentny wypełnia tę dotkliwą lukę. Autorka ukazała genezę oraz inspiracje analizowanego stanowiska (rozdział I). Następnie na tle przeprowadzonej przez J. Korczaka krytyki istniejącej szkoły, zwanej dosadnie „szkołą śmierci” (r. II), szczegółowo przedstawiła wizje szkoły — „szkoły życia” (r. III i IV). Pracę zamyka refleksja nad miejscem zrekonstruowanych poglądów we współczesnych innowacjach pedagogicznych (r. V). Jak konkluduje D. Rusakowska, wypowiedzi J. Korczaka o szkole miały charakter otwarty, globalny oraz „wizyjny”. Mówiły o szerokim zakresie funkcji tej intuicji, łączyły krytykę szkoły z propozycjami konkretnych zmian, w parze zaś z tym szły wyobrażenia o przyszłym człowieku i przyszłym społeczeństwie. J. Korczak, tworząc „nową szkołę”, tworzył perspektywy przyszłości.

Kształcenie i dokształcanie nauczycieli szkół podstawowych (elementarnych) w Polsce w XVIII — XX wieku. Część II. Acta Universitatis Lodziensis. Folia Paedagogica et Psychologica 24. Łódź 1989, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, ss. 388, nakład 355 + 85 egz.

Tom ten przynosi drugą część planu naukowej konferencji, zorganizowanej w 1988 r. przez Zakład Historii i Teorii Wychowania Uniwersytetu Łódzkiego pod kierunkiem Tadeusza Grzywiny (część I tego wydawnictwa przedstawiono w nr 3/1989 PHO). Na książkę składa się 28 tekstów, których autorami są historycy wychowania, pedagodzy oraz psychologowie. Są wśród nich zarówno teoretycy, jak i praktycy wychowania. Wydawnictwo w większości poświęcone jest historii zawodu nauczycielskiego, ale porusza także aktualne problemy kształcenia pedagogów. Dzięki temu zwiększa się uniwersalność publikacji i poszerza krąg jej odbiorców.

Książka składa się z dwóch zasadniczych części. Część pierwsza obejmuje lata II Rzeczypospolitej, druga — okres rozpoczęty w 1944 r. Każdy z wymienionych fragmentów dzieli się na określone grupy tematyczne. W pierwszej z wymienionych części opracowania przeważają wypowiedzi charakteryzujące proces kształcenia, samokształcenia oraz dokształcania nauczycieli (autorzy: Tadeusz Brożyński,

Krzysztof Jakubiak, Grażyna Kempa, Daniela Meissner, Agnieszka Stopińska-Pająk, Ewa Trojanowska, Stefania Walasek). Obok tego omówione zostały ogólne założenia i tendencje rozwojowe w kształceniu nauczycieli, a także funkcja społeczna pedagoga w środowisku wiejskim (Wiesław Jamrożek, Stanisław Michalski). Ukazano także wyjątki pedeutologiczne w refleksji Sergiusza Hessena oraz Zygmunta Mysłakowskiego (Grzegorz Michalski, Sławomir Szobryn).

Drugą część książki otwiera artykuł omawiający problemy kształcenia i doskonalenia nauczycieli, podejmowane przez resort oświaty Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego (Jerzy Doroszcwski). Kolejne wypowiedzi mówią o poszczególnych formach powojennego kształcenia pedagogów: liceum pedagogicznym, studium nauczycielskim oraz kształceniu na poziomie wyższym (Krystyna Baranowicz, Romuald Grzybowski, Tadeusz Jajmużna, Irena Jarnuszkiewicz, Robert Janowski, Danuta Koźmian, Anna Pikula, Marian Wojciech Wojtowicz; w tej części zamieszczony został także tekst Marianny Krupy nt. kształcenia nauczycieli ludowych w Prusach). Problematykę tę kontynuują i rozwijają referaty przedstawiające zagadnienia doskonalenia zawodowego czynnych już nauczycieli (Małgorzata Dzięgielewska, Wiesława Leżańska, Wiesława Szewczyk). Osobno należy wymienić uwagi poświęcone sylwetce zawodowej pedagoga, zakresowi jego zadań oraz roli, którą pełni on w różnych instytucjach szkolno-wychowawczych (Jan Fudał, Stanisław Kawula, Roch Kopacki, Grażyna Tadeusiewicz, Andrzej Wichrowski).

Z działalności nauczycieli tajnego nauczania na Lubelszczyźnie. Warszawa 1989, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, ss. 170, nakład 1500 + 50 egz.

Książka *Z działalności nauczycieli tajnego nauczania na Lubelszczyźnie* została wydana staraniem Lubelskiego Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego. Wydawnictwo jest dobrym przykładem lokalnych prac dokumentalno-historycznych, które przynoszą wyniki liczące się w szerszej skali. Zawiera materiały do historii konspiracji oświatowej subregionu lubelskiego, zebrane i opracowane przez członków Klubu b. Nauczycieli Tajnego Nauczania. Klub działa w ramach zainicjowanego w 1982 r. ogólnopolskiego ruchu nauczycieli-weteranów tajnego nauczania. Działalność ta, polegająca na rekonstruowaniu podziemnej oświaty lat 1939—1945, jest organizacyjnie skupiona przy Sekcji Emerytów i Rencistów ZNP.

Lubelski Klub b. Nauczycieli Tajnego Nauczania rozpoczął swoją pracę w marcu 1984 r. Aby opisać życie konspiracyjne szkoły i uczyć wysiłek pedagogów zaangażowanych w tę działalność, podjęto wiele żmudnych, a jednocześnie satysfakcjonujących prac. Do starań tych włączyły się okręgi ZNP w Białej Podlaskiej, Chełmie i Zamościu. Uzyskane rezultaty przedstawiono i podsumowano już w kwietniu 1985 r., kiedy to w Lublinie odbył się pierwszy zjazd nauczycieli i uczniów tajnej oświaty. Spotkanie to miało imponujące rozmiary i bogaty program. Było w nim miejsce na oficjalne przemówienia i referaty, prywatne wspomnienia, na ciepłe i serdeczne w swej atmosferze spotkania dawnych nauczycieli z uczniami dziesięcioletnich szkół lubelskich, złożono także hold ofiarom Majdanka.

Przebieg lubelskiego zjazdu, jak również prace nad jego przygotowaniem oraz wyniki, które to spotkanie przyniosło, ukazują różnorodne wartości, możliwe do osiągnięcia dzięki uprawianiu „historii oddolnej”. Tego typu praca skupia „świadków przeszłości”, czyli uczestników oraz obserwatorów zebranych wydarzeń. Polega na szacunku śladów przeszłości, weryfikowaniu zebranych informacji i podawaniu ich do publicznej wiadomości. Obok rezultatów poznawczych, można na tej drodze osiągnąć także widoczne efekty społeczne i kulturowe. Tego typu szanse są wyraźnie widoczne w przedstawionej pracy. Składa się ona z części opisowo-

analitycznej (autorzy poszczególnych wypowiedzi: Piotr Pruss, Bolesław Zinner, Helena Metera) oraz części dokumentalnej, zawierającej liczne dane ilustrujące różne wymiary tajnego nauczania na Lubelszczyźnie okresu 1939—1945 (opracowanie: Bolesław Grzebalski, Piotr Pruss, Bolesław Zinner).

Bogdan Snoch, *Szkolnictwo w województwie śląsko-dąbrowskim. 1945—1950*, Częstochowa 1988, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie, ss. 258, nakład 300 egz.

Województwo śląsko-dąbrowskie miało krótką, bo zaledwie sześcioletnią historię. Obszar ten, powołany do życia jako struktura administracyjna głównie w celu sprawnego zespolenia Ziemi Opolskiej z Macierzą, łączył tereny Górnego Śląska z częścią Zagłębia Dąbrowskiego. Były to terytoria o odrębnej przeszłości, kulturze i strukturze narodowościowej. Rzeczywistość ta rodziła określone zadania, a jednocześnie stwarzała poważne przeszkody w ich realizacji. Do pierwszoplanowych celów, obok wysiedlenia ludności niemieckiej i przyjęcia osadników ze Wschodu, należało zorganizowanie szkolnictwa i oświaty na terenach nowo przyłączonych do Polski. „Szkoła — jak zauważa Autor — w interpretacji ówczesnych władz oświatowych powinna stać się ośrodkiem polskiego życia kulturalnego, instrumentem procesów integracyjnych oraz ośrodkiem koordynującym ściśle współdziałanie z rodzicami w dziedzinie wychowania” (s. 34).

Zadanie to zostało osiągnięte. Bogdan Snoch, w swoim starannie udokumentowanym studium, przedstawił odbudowę i tworzenie poszczególnych szczebli drabiny szkolnej województwa śląsko-dąbrowskiego, począwszy od szkolnictwa powszechnego (rozdział IV), przez szkolnictwo średnie ogólnokształcące (r. V), po szkolnictwo zawodowe (r. VI). Osobną uwagę poświęcił kształceniu nauczycieli (r. VII) oraz szkolnictwu dla pracujących (r. VIII). Niemniej interesujące poznawczo są wstępne partie tej książki, charakteryzujące specyfikę warunków społeczno-politycznych oraz gospodarczych na opisywanym terenie (r. I), początkom szkół polskich (r. II) oraz powstaniu i działalności administracji szkolnej (r. III). Autor, wienny obiektywizmowi i rzeczywistości, ostrożnie formułuje oceny. Prezentuje je tam, gdzie są one niepodważalne. W innych przypadkach, a jest w książce tych możliwości wiele, zostawia ocenę rekonstruowanych wydarzeń Czytelnikowi. Po sunięcie to podnosi walory opracowania i zachęca do uważnej lektury.

WIESŁAW THEISS
Warszawa